



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOSL**

ROSSALY BEATRIZ CHIOQUETTA LORENSET

**LÍNGUA E DIREITO - UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR:
(DES)CONSTRUÇÕES ACERCA DO IMAGINÁRIO LINGÜÍSTICO**

**CHAPECÓ
2014**

ROSSALY BEATRIZ CHIOQUETTA LORENSET

**LÍNGUA E DIREITO – UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR:
(DES)CONSTRUÇÕES ACERCA DO IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mary Neiva Surdi da Luz.

CHAPECÓ
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

Lorensen, Rossaly Beatriz Chioquetta
Língua e Direito – uma relação de nunca acabar:
(des)construções acerca do imaginário linguístico /
Rossaly Beatriz Chioquetta Lorensen. -- 2014.
215 f.

Orientadora: Mary Neiva Surdi da Luz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2014.

1. Análise de Discurso. 2. Língua. 3. Memória. 4.
Educação Superior. 5. Ensino de Língua Portuguesa no
Direito. I. Luz, Mary Neiva Surdi da, oriente. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROSSALY BEATRIZ CHIOQUETTA LORENSET


**LÍNGUA E DIREITO – UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR:
(DES)CONSTRUÇÕES ACERCA DO IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 27/11/2014.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Neiva Surdi da Luz

Aprovado em: 27/11/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Mary Neiva Surdi da Luz
(Presidente - Professor Orientador)



Prof. Dra. Angela Derlise Stübe – UFFS
(Membro Interno)



Prof^a. Dra. Carme Regina Schons – UPF
(Membro Externo)

Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho – UFFS
(Membro Suplente)

Chapecó/SC, novembro de 2014.

À minha mãezinha,
Eletra Joana de Bortoli Chioquetta
e ao meu paizinho,
Olívio Chioquetta;

ao meu esposo,
Ivor Antonio Lorensset;

às minhas filhas,
Caroline Chioquetta Lorensset
e Larissa Chioquetta Lorensset;

ao meu filho,
Ivor Antonio Lorensset Júnior.

Sempre presentes...

Àqueles que me incentivaram a alçar voos epistemológicos.

EM TELA, A MINHA ETERNA GRATIDÃO

Parafraseando Fernando Pessoa, para quem tudo vale a pena se a alma não é pequena, trago uma fala que é muito significativa para mim: “*Somos todos anjos de uma asa só, somente poderemos voar se nos abraçarmos uns aos outros*”. E ao refletir sobre este (per)curso que vivi no Mestrado, entre idas e vindas e de novos horizontes descortinados, apresento aqui os muitos anjos alados que, de “asas” dadas, comigo sobrevoaram esta instigante rota. Ao decolar neste estudo, supunha eu preencher a inquietação de uma lacuna existencial que me acompanhava há muito tempo, todavia, em voo panorâmico pelos nem sempre confortáveis movimentos desta teoria, compreendi que tanto espaços lacunares quanto incompletude nos são constitutivos nos infinitos mistérios do Cosmo.

Não deixaria jamais passar em brancas nuvens a tessitura dos agradecimentos. No entremeio desta navegação, ora deslizando em céu de brigadeiro, ora enfrentando turbulências não previstas e desafiantes, fui bordando, com “*fios de ouro*”, a minha eterna gratidão:

A Deus,

Aos meus pais, Olívio e Eletra,

Ao meu esposo, Ivor,

Aos meus filhos, Caroline, Larissa e Júnior,

Sempre *presentes*! A acepção de “presente” está imbricada de significação: vocês são *dádiva* em minha vida, vocês são *presença* constante a me iluminar e bússola a me guiar. Sempre...

À Prof.^a Dr.^a Mary Neiva Surdi da Luz, pelo acolhimento na orientação, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições que nortearam este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Angela Derlise Stübe, à Prof.^a Dr.^a Carme Regina Schons e ao Prof. Dr. José Simão Silva Sobrinho, pela leitura cuidadosa que se traduz em gesto de alteridade na *escuta* do meu texto e pelas preciosas contribuições na qualificação e na defesa da dissertação.

Aos Professores do Mestrado, pelos conhecimentos partilhados.

A todos os colegas mestrando, aos veteranos e aos calouros, pela alegria da convivência e pelas interlocuções, em especial, à Alana, à Isabel e à Priscila.

À Fapesc, Chamada Pública nº 002/2013, pela concessão da bolsa de estudos.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Leandro Ferreira, pela profícua epistemologia em AD, exemplo de humildade e de amabilidade, pelas palavras de encorajamento neste trabalho.

À Prof.^a Ma. Caroline Chioquetta Lorensen, pelas excelentes traduções, pelo incentivo e por todas as *escutatórias* que muito contribuíram com este estudo.

À Unoesc, ao Presidente da Funoesc, Prof. Me. Genésio Téó, ao Pró-reitor Acadêmico, Prof. Dr. Claudio Orço, ao Coordenador do Curso de Direito, Prof. Me. Vinicius Almada Mozetic: muito obrigada por todas as autorizações que tornaram possível esta pesquisa.

Aos colegas da Unoesc e à Prof.^a Ma. Karina Tissiani pelo *design* dos quadros.

À Secretária, Suelen Bayerl, pela solicitude e tempestividade no atendimento das demandas.

Aos estimados alunos, que aguçaram minha curiosidade epistemológica.

Aos colegas da Caixa Econômica Federal, às “irmãs de coração”, Ivânia, Izalde, Elizete, Maria Helena, Ironi e Adalgisa, pelo alicerce do aprendizado de uma vida de convivência.

À amiga e “irmã de coração”, Prof.^a Ma. Rosane Pedron Carneiro, pela sinergia.

À Sandra Rotava, pelo exemplo de serena e incessante busca pela contínua evolução.

À Zeni Garbini Dal Bello, pelo apoio logístico nas atividades inadiáveis do meu lar.

Aos meus irmãos, Roseane C. Stedille, Jakson Luiz Chioquetta e Luiz Alfredo Chioquetta: pelos laços de amor, vocês tornam a rota existencial mais suave, mais segura e mais feliz...

Aprendi que não é possível transitar pela linguagem impunemente, para o bem ou para o mal: as máscaras caem, as ilusões se apequenam e as utopias carecem de chão para alçarem voo.

(Mariza Vieira da Silva, 1998, p. 11).

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no discurso *sobre* (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior em curso de graduação em Direito, com o enlace dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso da vertente francesa pecheutiana (AD) em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL): um percurso que propicia analisar o imaginário de língua, as vertentes de ensino e os saberes linguísticos mobilizados no ensino de Língua Portuguesa em nível superior. A partir de arquivo documental-institucional, analisam-se os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa I e II – também nas nomenclaturas congêneres de Português Aplicado ao Direito e Produção de Textos – por meio de estudo do Projeto de Criação do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, em 2000, ano da criação do curso, até 2013, ano da última alteração e reformulação do Plano Pedagógico do Curso até a realização deste estudo, por conseguinte, abarca também o estudo das alterações e reconstruções do Projeto e do Plano Pedagógico do Curso. Esses documentos constituem o *corpus* desta pesquisa e auxiliam a compreensão dos saberes de língua que funcionam na formulação desses componentes curriculares de Língua Portuguesa. No entremeio desta investigação, foi possível dar visibilidade à constituição desta graduação em Direito, marcada pela necessidade de atender à legislação educacional em vigor nas décadas de 1970, 1980 e 1990, visto que as matrizes curriculares foram (re)construídas para atender às necessidades de ordem legal e de ordem mercadológica. Em relação aos ementários dos componentes curriculares de ensino de língua, por meio do funcionamento discursivo presentificado na materialidade linguística, observou-se que não são autoexcludentes e que há (con)fluência de vertentes de ensino e saberes de língua e inscrevem-se na categoria de análise de *(pro) fusão de saberes* e de *(con) fusão entre saberes* (SURDI DA LUZ, 2010), que aponta para o imaginário de ensino de língua portuguesa. Vários aspectos e questões emergem, contribuindo para aprofundar o debate em torno do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior e seus modos de disciplinarização.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Língua. Memória. Educação Superior. Ensino de Língua Portuguesa no Direito.

ABSTRACT

This Master Thesis falls within the discourse *about* (MARIANI, 1998; ORLANDI, 2008; VENTURINI, 2009) the teaching of Portuguese in Higher Education in Law undergraduate courses, with the bond of theoretical assumptions of Discourse Analysis of Peuchet's French strand (AD) in dialogue with Linguistic Ideas History (HIL): a path that provides an analysis of the language's imagery, issues of education and language knowledge organized in higher education. Starting at documentary-institutional file, memorandum books of curriculum components of Portuguese Language I and II are analyzed - also in equivalent nomenclatures of Portuguese Applied to Law and Text Production - through the study of the Law Course Creation Project of the Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê, in 2000, the year of creation of the course, until 2013, the year of last modification and overhaul of Pedagogical Degree Plan until the date of this study, and therefore, also encompasses the study of changes and reformulations on the Project and Pedagogical Degree Plan. These documents constitute this research *corpus* and assist the understanding of the language knowledge that work in formulating Portuguese curriculum components. In the inset of the present investigation about the discourse on language teaching in this Law degree, it was possible to give visibility to the constitution marked by the need to meet the educational legislation of the 1970s, 1980s and 1990s, as the curriculum matrices were (re) built to suit the needs of legal and marketing orders. Regarding the curriculum components' memorandum books of language teaching through the discursive functioning presentified in linguistic materiality, it is observed that they are not self-excluding and that there is (con)fluency strands of teaching and language knowledge and they enroll in the analysis category of *(pro)fusion of knowledge* and *(con)fusion among knowledges* (SURDI DA LUZ, 2010), which points to the imaginary of Portuguese teaching. Several aspects and issues emerge, assisting to deepen the debate *about* the discourse on Portuguese teaching in higher education and its modes of discipline.

Keywords: Discourse Analysis. Language. Memory. Higher Education. Portuguese Teaching in Law Degree.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ementários dos componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc Xanxerê- 2000 até 2013.....	29
Figura 2 - Fita de Moebius.....	63
Figura 3 - Quadro sinótico - História da Língua Portuguesa no Brasil.....	85
Figura 4 - Quadro sinótico: Modelos de Ensino Superior na História da Educação do Brasil.....	99
Figura 5 - Quadro sinótico da Constituição do Ensino Superior no Brasil.....	102
Figura 6 – Quadro Expansão da oferta de vagas em curso de graduação em Direito no Brasil – 1960/2010.....	106
Figura 7 - Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê.....	116
Figura 8 - Mapa do Estado de Santa Catarina - localização do município de Xanxerê.....	117
Figura 9 - Mapa do Estado de Santa Catarina – e suas divisas geográficas com os Estados do Paraná e Rio Grande do Sul.....	118
Figura 10 - Constituição dos Recortes Discursivos em núcleos temáticos afins.....	125
Figura 11 - RD1: Marcas do ensino de língua presentes nos objetivos do curso e competências e habilidades do perfil profissiográfico jurídico.....	128
Figura 12 - Pistas linguísticas da Teoria da Comunicação de Jakobson (2010) em tensão à Teoria da Análise do Discurso de Pêcheux (2009).....	131
Figura 13 - RD2: Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter reparador.....	142
Figura 14 - RD3: Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter instrumental.....	149
Figura 15 - RD4 Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter discursivo-textual.....	156
Figura 16 - RD5: Nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua.....	163
Figura 17 - RD6: A língua imaginária no imaginário da língua do/no Direito.....	174
Figura 18 - Ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc Xanxerê – 2000 até 2013 – marcas das vertentes de ensino.....	183

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

ABA – *American Bar Association* (entidade equivalente a OAB nos Estados Unidos)

AMAI – Associação dos Municípios do Alto Irani

AMB – Associação dos Magistrados do Brasil

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CCC – Componente Curricular Complementar

CES – Câmara de Educação Superior

CONSUN – Conselho Universitário (órgão máximo de consulta e deliberação)

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DCE – Diretório Central dos Estudantes

ENADE – Exame Nacional de Avaliação de Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FUNOESC – Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina

GT – Grupo de Trabalho

HIL – História das Ideias Linguísticas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PPCD – Projeto Pedagógico do Curso de Direito

PPP – Projeto Político Pedagógico

RD – Recorte Discursivo

SD – Sequência Discursiva

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 O FIO INICIAL.....	12
2 OS FIOS TEÓRICOS – UMA TRAMA DE MUITOS “NÓS”.....	22
2.1 O FIO CONSTITUTIVO: MAPEAMENTO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO.....	24
2.2 FIOS DE SUSTENTAÇÃO: DISCURSO <i>SOBRE</i> E NOÇÕES DA REDE CONCEITUAL.....	30
2.2.1 O fio do discurso - o intradiscurso e o enlace com as noções de memória discursiva, discurso transversal e interdiscurso.....	34
2.2.2 O ponto nodal: a noção de língua da Análise de Discurso.....	38
2.2.2.1 Sabores e (dis)sabores da língua ma(e)terna e da língua nacional.....	44
2.2.2.2 Sistematizações da língua imaginária e a língua fluida, que não se deixa (i)mobilizar.....	51
2.2.2.3 Uniformidade aparente que (con)forma e dá forma à norma: língua oficial, língua de Estado, língua da lei e língua do Direito.....	54
3 OS FIOS DA HISTORICIDADE – FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA DISCURSIVA E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS.....	67
3.1 MEMÓRIAS SE (RE)CONFIGURAM: A HISTORICIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	69
3.2 MEMÓRIAS SE (RE)FORMULAM: A HISTORICIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	86
3.3 FIOS QUE SE EN(TRE)LAÇAM: OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E O LUGAR DA LÍNGUA(GEM).....	103
4 OS FIOS DA DISCURSIVIDADE SE SOBREPÕEM: ENLACE DA TEORIA DISCURSIVA COM O GESTO ANALÍTICO.....	113
4.1 O CONSTITUTIVO DO FIO - HISTORIOGRAFIA DO <i>LOCUS</i> : A UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC XANXERÊ - E O CURSO DE DIREITO.....	114
4.2 (D)O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSO DE DIREITO: A TESSITURA DO GESTO ANALÍTICO DE MÃOS DADAS COM O FIO TEÓRICO.....	123
4.2.1 Os fios que marcam o ensino de língua presentes nos objetivos do curso e no perfil profissiográfico jurídico.....	127
4.2.2 (Des)fiando ementas com tessitura reparadora.....	140

4.2.3 (Re)velando ementas com tessitura instrumental.....	146
4.2.4 (Des)velando ementas com tessitura discursivo-textual.....	154
4.2.5 (Com)ementários na tela discursiva: nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua.....	162
4.2.6 (Des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito..	173
4.3 EN(TRE)LAÇANDO OS FIOS	181
5 O LAÇO FINAL.....	190
REFERÊNCIAS.....	198
ANEXO A – Autorização de acesso ao Projeto de Criação e ao Plano Pedagógico do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê e alterações do PPCD.....	215

1 O FIO INICIAL

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.

(FOUCAULT, 2012, p. 5).¹

Para começar, alinhavemos a noção de texto, que em latim – *textus us* – há mais de dois mil anos significava tecido, resultado do trabalho do artesão que, de tão perfeito e uno, não apresentava nenhum fio solto. Analogamente, no século XXI, observamos um *continuum*, pois, na ilusão de completude, a noção de texto bem escrito é aquele que possui coesão e coerência, com seus elementos anafóricos e catafóricos bem costurados e que, de tão bem articulado, encadeado e com tal unidade, o leitor não tropece em nenhuma palavra solta.

Foi pelo ensino de textos e constitutivos contextos, que trilhamos a nossa docência no ensino superior, há bem mais de uma década, procurando distanciarmo-nos da obviedade linear e, neste percurso de construção do saber, foi emergindo a inquietação epistemológica: etimologicamente, a acepção de saber deriva de sabor. Então, analogamente, ousamos propor a degustação de saborosos, prazerosos e apaixonantes estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa que, por vezes, são também provocantes e desafiadores: nesta travessia, temos de transpor traves e superar entraves, até chegar à outra margem. Possivelmente não mais segura, entretanto, distinta: um campo atravessado pela heterogeneidade, entrecruzado e híbrido, em que se abrigam imaginário² de língua, vertentes de ensino e saberes linguísticos.

De acordo com Orlandi (2009), uma das noções de língua é aquela sem limites, como um imenso rio, que os olhos não abrangem, não seguram, não limitam, é fluida. Assim, navegando ou às margens deste rio caudaloso, profundo, enigmático, movimento contínuo e incessante, que não se deixa imobilizar, a trama desta pesquisa propõe-se a analisar o imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso superior de graduação em Direito, por meio da análise do funcionamento discursivo de documentos institucionais, investigando as relações entre o quê se ensina em Língua Portuguesa no meio

¹ A palavra epígrafe, conforme Houaiss (2009) tem origem grega – *epigrafhe* - que significa inscrição, título. Em nossa dissertação, cada capítulo e cada subdivisão de capítulo iniciam com o destaque de uma epígrafe escolhida dentre um universo de significações e funcionam como um resumo do que se vai ler em seguida. Algumas são comentadas textualmente, outras não e se traduzem em convite à reflexão do leitor.

² Não obstante seja o imaginário de língua em curso de Direito a temática a nos conduzir no percurso desta dissertação, trazemos uma “pitada” do nosso entendimento de *imaginário* como o registro de funcionamento da ideologia, enquanto força material que intervém no real produzindo efeitos sobre o devir histórico. Conforme Althusser (1985); Pêcheux (2009; 2010a; 2010c); Orlandi (2012a; 2012b; 2012c); Mariani (2003); Venturini (2009).

universitário, a memória e as condições de produção desse ensino. Ancorados e enlaçados na filiação teórica da Análise de Discurso³ (AD) da vertente francesa⁴ pecheutiana em diálogo com a História das Ideias Linguísticas⁵ (HIL), a partir de arquivo documental-institucional, analisamos os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, por meio de estudo do Projeto de Criação do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, no ano de 2000, abarcando também o estudo das alterações e reformulações do Plano Pedagógico do Curso (PPC) até 2013, data da última alteração até a realização deste estudo, que se traduzem em *corpus*⁶ da pesquisa, nosso horizonte de retrospecção. De acordo com Aurox (2009) o ato de saber possui espessura temporal, um horizonte de retrospecção assim como um horizonte de projeção. O saber, a episteme, não destrói seu passado: sem memória e sem projeto não há saber.

³ Conquanto nosso trabalho todo abordar a Teoria da Análise de Discurso, para contribuir, eis uma “pitada” desta teoria: a AD é uma disciplina de entremeio porque houve contribuições de outras áreas do conhecimento: Saussure foi relido por Pêcheux que trouxe outra concepção de língua para a linguística; o marxismo foi relido por Althusser e assegurou articulação entre o materialismo histórico e a linguagem; Freud foi relido por Lacan e permitiu a inscrição de uma abordagem psicanalítica de conceito de subjetividade: “a partir desses três domínios de conhecimento e atravessando suas fronteiras, a Análise do Discurso construiu seu objeto: o *discurso* como o lugar de observância da relação entre língua e ideologia e sujeito” (SCHONS, 2006, p. 33, grifo nosso).

⁴ Especificamos que é Análise de Discurso de vertente *francesa* ao reconhecer que não existe uma, mas diferentes Análises do Discurso. Ao lado dos trabalhos da escola francesa, são conhecidos os estudos anglo-saxões e americanos referentes a essa área da Linguística. A própria vertente francesa da AD apresenta distintas correntes de estudo. Apesar de se ocuparem do estudo da discursividade, ou seja, do estudo das relações entre condições de produção dos discursos e seus processos de constituição e de assumirem o primado do interdiscurso, diferem na maneira como consideram o sujeito enquanto elemento do discurso. Nossa filiação teórica é da vertente francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux, e é importante apontar, conforme a própria autora aborda no prefácio da tradução do livro aos brasileiros, que “é necessário ressaltar, no Brasil, a pesquisadora Eni Orlandi que propiciou o desenrolar das relações entre brasileiros e franceses sobre a Análise do Discurso” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 15). Ao empregar Análise *de* Discurso, estamos inscrevendo nosso estudo na vertente brasileira, liderada por Eni Orlandi (2011, p. 11).

⁵ Para entendimento da HIL, buscamos sentidos em Guimarães (2004, p. 11) e em Surdi da Luz (2010, p. 17) para quem o trabalho na História das Ideias Linguísticas envolve três elementos: considera uma análise das obras específicas pertinentes, as instituições em que este saber se constitui e os acontecimentos que, nestas instituições, catalisam aspectos específicos da produção deste saber. Em nossa pesquisa, olhamos para a história das instituições que, sob a óptica desta teoria, pode ser observada em dois níveis diferentes: podemos observar uma instituição no seu conjunto (no nosso estudo, a instituição de ensino superior) ou podemos observar uma instituição específica no interior de um tipo de instituição (na nossa pesquisa, uma instituição de ensino superior no oeste de Santa Catarina, a Unoesc Xanxerê e, dentro dela, a graduação em Direito). De acordo com Guimarães (2004, p. 13), para a HIL, cabe à história não dizer o que continua, mas, na contínua sequência dos fatos da vida humana, compreender como certos acontecimentos se constituem, como permanecem, como mudam ou como ganham contornos específicos.

⁶ Para Análise de Discurso francesa, a constituição do *corpus* é ponto crucial e funciona como princípio de organização metodológica que orienta o trabalho do analista. De acordo com Orlandi (2012a, p. 62), quando pensamos em análise discursiva, um dos primeiros aspectos a se considerar é em relação à constituição do *corpus* que, em sua delimitação, segue critérios teóricos e não empíricos ou positivistas. Ao fazer a seleção do que faz parte do *corpus*, o analista constrói as materialidades linguísticas e decide as propriedades discursivas a serem analisadas, dito de outro modo, o *corpus* resulta de escolha em instância provisória e de constante construção do próprio analista: tomamos o discurso em sua materialização na língua e observamos como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o linguístico.

Considerando que todo saber é produto histórico, questão da memória, de determinadas condições de produção, analisamos os documentos institucionais do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê e buscamos compreender as condições de produção, margeando a historicidade.

São muitos os motivos da seleção do objeto de estudo, contudo, recortar faz-se necessário e apresentamos três principais: i) foi motivada pela experiência da pesquisadora como docente em ensino superior – também no curso de Direito; ii) foi instigada pela busca do estado da arte⁷ da produção acadêmica sobre o imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso superior de Direito e constatação de que este tema é praticamente inexplorado; iii) foi suscitada pelos olhares atentos e ávidos por conhecimento dos acadêmicos que acolhem com receptividade as (in)(trans)formações propiciadas pelo estudo da Língua Portuguesa – instrumento de trabalho para maestria na profissão escolhida – dito de outro modo, pela especificidade e fundamental importância do conhecimento da Língua Portuguesa para o exercício profissional no segmento jurídico⁸.

Assim, este é um trabalho de linguagem sobre a linguagem⁹: o profissional do Direito e o profissional de Letras¹⁰ lidam com uma das faces mais humanas do homem que é o legado da palavra. Somos criaturas feitas da palavra e a palavra é ingrediente que (re)vela o homem para o homem, tanto quanto (re)vela o homem a si próprio. E se a palavra, por vezes, é (re)veladora e o conhecimento científico sobre ela incidir, é possível que a ciência da linguagem contribua para servir aos homens. Este trabalho (re)vela uma história de histórias que se construíram e se constroem discursivamente, com dúvidas, equívocos e contradições

⁷ Entendemos *estado da arte*, ou estado do conhecimento, o mapeamento do conjunto de pesquisas de produção acadêmica e científica, de caráter bibliográfico, produzidas em diferentes épocas e lugares, tais como dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários, em determinada área do conhecimento. Dito de outro modo, de acordo com Ferreira (2002), *estado da arte* é metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que buscamos investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

⁸ Problematicamos quais as especificidades de Língua Portuguesa do profissional do segmento jurídico e que imaginário de língua sustenta a afirmação acima, no item 4.2.6, no quarto capítulo.

⁹ Compreendemos as noções de *linguagem* e de *língua*, de acordo com Orlandi (2012a, p. 15): a AD concebe a *linguagem* como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social e aponta que uma das muitas maneiras de se estudar a linguagem é concentrando nossa atenção sobre a *língua*: a maneira de se estudar a língua é diferente em diferentes épocas, em distintas tendências e em autores diversos. Para nosso estudo, como analista de discurso, relacionamos a *linguagem* à sua exterioridade, nas situações em que se produz o dizer, com o legado do materialismo histórico, conjugando a *língua* com a história na produção de sentidos: “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (*Ibid.*, p. 21, grifo nosso).

¹⁰ Entendemos que o legado da palavra não é apanágio único dos profissionais de Direito e de Letras, todavia, esta abordagem justifica-se em face de que esta pesquisa é fruto do mestrado em Estudos Linguísticos, que se inscreve na grande área de Letras – graduação da pesquisadora - e porque a investigação, a que se propõe este estudo, é o ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito.

no movimento e no jogo das estruturas conceituais. É também uma história de histórias em que podemos exercitar a autoria de um texto, pois é também uma história de histórias que foram se escrevendo com a tinta da existência, em espaços da produção de linguagem e de um saber sobre a Língua Portuguesa: também espaços de dúvidas, equívocos e contradições, contudo, desde sempre comprometidos *com, pelas e nas* palavras. O desafio é que não nos afoguemos nas vaidades das ciências: que possamos fazer de nossos feitos um local acolhedor, onde se aninham, confortáveis, aqueles que mutuamente se acrescentam na constitutiva heterogeneidade.

Nossa práxis de docente em curso superior – com alunos adultos – iniciou em 2001, num encontro-desafio instigante e estimulante. Fazia pouco mais de um ano que havíamos vencido um tumor cerebral - *schawnnoma* acústico - de aproximadamente seis centímetros, fato que poderia ter tirado nosso chão não fosse a presença do Amor e do alicerce da família – mãezinha, paizinho, esposo, filhas –, de amigos e da Energia Divina Cósmica favorável. Com a retirada deste tumor cerebral foram muitas as lições: tivemos de reaprender a falar e a deglutir, dentre outros dificultadores e, em decorrência, passamos a olhar para a vida sob outro prisma, valorizando a tessitura do tempo presente. Constituímos-nos neste sujeito-professora que, com olhar fascinado, encantado e entusiasmado, era como se escutássemos os textos produzidos pelos alunos. Líamos os textos, não com intuito de controlar, mas de acompanhar o texto de um sujeito, transformando a prática pedagógica em experiência discursiva, em lugar de tensão entre o sistema formal da língua e os liames da liberdade, da criatividade e da singularidade do dizer de cada sujeito histórico. Compreendemos que não estávamos diante de algo transparente: a opacidade, o engano, o equívoco estavam presentes nos textos não somente para serem pinçados, corrigidos, avaliados, pois neles se inscreviam os autores, com suas histórias (re)veladas e (des)veladas pelos textos. Não era possível neutralizá-los: havia uma relação entre língua, história e ideologia.

É a partir desse espaço-tempo que este trabalho se inscreve no ensino de Língua Portuguesa, projetando nele algumas luzes acerca da constituição dos sentidos, do imaginário de língua e da historicidade mobilizadas pelo ensino de Língua Portuguesa, não sob a óptica de conteúdo. Neste estudo, trabalha-se sob o prisma da Análise de Discurso da filiação de Michel Pêcheux e seus estudiosos no Brasil, notadamente Eni Orlandi, que são críticos ao conteudismo e preferem pensar a história discursivamente – não é o conteúdo, mas seu funcionamento em práticas sociais que interessa: “pouco importam os conteúdos, é a própria possibilidade de dar uma forma material ao pensamento (de pensar) que está em jogo nos jogos da história da ciência” (ORLANDI, 2009, p. 138). A Análise de Discurso se define pela

não transparência da linguagem e o sujeito, por sua vez, deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica, lugar de construção historicamente constituído e se mantém à razoável distância da análise de conteúdo.

E assim, adentramos – sem saber a dimensão – no mundo da memória e do esquecimento marcado tanto pelo dito, como pelo não-dito e o já-dito em outro lugar, independentemente. E nos angustiamos: como trabalhar esta história da perspectiva discursiva? Em termos de estudos e pesquisas acerca do tema, o campo é praticamente inexplorado. O ponto de partida foi uma revisão bibliográfica e um olhar sobre as regularidades presentes na materialidade discursiva desses documentos com o respaldo do aparato teórico desenvolvido por Michel Pêcheux no fim da década de 60 do século XX e de pesquisadores que deram continuidade às suas reflexões compreendendo que, na teoria pecheutiana, a historicidade é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos.

Inicialmente, na análise dos documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa, buscamos a compreensão¹¹ de qual imaginário de língua e quais vertentes de ensino e saberes de língua funcionam no componente curricular de Língua Portuguesa para os futuros egressos de Direito da Unoesc Xanxerê. Para contribuir com esta investigação, buscamos em Camargo¹² (2009), que assim sistematizou as vertentes subjacentes ao ensino de língua: a) caráter reparador – visa a superar deficiências da escolaridade anterior; b) caráter instrumental – atende a razões pragmáticas, de modo a instrumentalizar os acadêmicos para o exercício profissional; c) caráter discursivo-textual – possui como foco o texto e o discurso, compreende o aprendizado da língua por suas relações com o processo cognitivo, valorizando o discurso acadêmico e a possibilidade de desenvolvimento intelectual. Importante ressaltar que não tomamos estas vertentes como pressuposto, fechadas, pois entendemos que imaginário é constante movimento, (res)significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pelas brechas e fissuras da língua, pela porosidade, há entradas. A investigação aqui proposta não é concebida como simples codificação/descodificação ou reprodução, mas como prática

¹¹ Entendemos *compreensão* no sentido de tomar os acontecimentos como são, apreendendo-os e relacionando-os às causas e às razões que fazem com que sejam como são, investigando não apenas pontos de vista sobre a língua, mas também das condições de produção que constituem e determinam o fio do discurso, atravessado, clivado, cindido pelo interdiscurso.

¹² No contexto da Educação, Camargo (2009) realizou um estudo da oferta de disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores de diversas áreas do conhecimento - Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Saúde - e mapeou a oferta de Língua Portuguesa por diferentes Instituições de Ensino Superior – públicas, privadas com e sem fins lucrativos – de todo território nacional, cujo *corpus* foi obtido por meio de pesquisa nos sítios eletrônicos de universidades escolhidas entre diferentes categorias e perfis de instituição.

discursiva, como processo de significações ideologicamente constituído. Ao tecer a trama do mapeamento dos ementários sob o viés das vertentes de ensino, no caráter discursivo-textual, observamos discursividade dominante do caráter textual se sobrepondo ao caráter discursivo, entretanto, ao categorizar, optamos por manter a mesma nomenclatura do autor (CAMARGO, 2009), porém, problematizando-a. Neste entremeio, investigamos a hipótese de que essas vertentes de ensino e saberes de língua não são autoexcludentes, a partir do que emerge no *corpus* da pesquisa, contribuindo para aprofundar o debate em torno do imaginário de língua no discurso *sobre* ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior e seus modos de disciplinarização¹³.

Especificamente, os objetivos formulados como bússola a orientar a investigação proposta na hipótese são: i) Analisar, na perspectiva teórica discursiva, imaginário de língua, as vertentes de ensino de língua e os saberes linguísticos que por elas são mobilizados no ensino de Língua Portuguesa no curso superior de Direito, da Unoesc Xanxerê – SC, compreendendo a construção discursiva de documentos de criação e reformulações do Curso. ii) Compreender as condições de produção que afetam os ementários de Língua Portuguesa neste curso de Direito, e como/o quê significam, a partir da perspectiva da História das Ideias Linguísticas e das ressonâncias¹⁴ da memória do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Superior, no Brasil. iii) Investigar a relação língua e história como constitutiva de um espaço que é norteado por documentos institucionais, (res)significados e atualizados em cada contexto sócio-histórico-ideológico, observando-se como e quais saberes do domínio da Língua Portuguesa são mobilizados na organização curricular do curso de graduação em Direito, da Unoesc Xanxerê – SC. Pelo movimento pendular¹⁵ do processo discursivo, o gesto

¹³ Entendemos com Scherer (2008, p.132) que o conceito de disciplinarização se dá a partir da ideia de regularização, pela possibilidade de pensar o fundante de domínio e de fronteira, entre o histórico e o simbólico. A representação disciplinar é um processo que ocorre na constituição do conhecimento, é um jogo de forças que procura manter uma regularização, muito embora as fronteiras atravessem os limites não precisos das regularidades e as constituam: o acontecimento disciplinarizado retorna a cada nova circulação entre o discursivo e o disciplinar.

¹⁴ De acordo com Serrani (1997, p. 47), ao analisarmos as unidades discursivas, estabelecemos ressonâncias de significação (interdiscursivas) e tendemos a construir a realidade imaginária de um sentido. Em outros termos, entendemos com Surdi da Luz (2010, p. 17), que também se apoia em Serrani (*Ibid.*), que há ressonância discursiva quando marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de sentidos predominantes. A ressonância discursiva é revelada no que é dito (intradiscurso) e é caracterizada pela repetição de unidades linguísticas que mobilizam o interdiscurso na construção de representações de sentido.

¹⁵ Entendemos sentidos do movimento pendular com Petri (2013, p. 40) que discute o enunciado por ela chamado de expressão-chave da AD: ‘o dispositivo teórico-metodológico da análise de discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise’. Lemos com a autora (*Ibid.*) que essa metáfora da descrição do movimento do pêndulo é significativa para entender as especificidades da metodologia da AD: constrói conceitos e produz deslocamentos de sentidos, aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição, em constante movimento (de)pendendo como pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto. Ao engendrar o “movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os

de descrever e de interpretar a materialidade discursiva foi abrindo novas possibilidades e necessidades, e houve um trabalho sobre o *corpus* em todo o decorrer da análise, emergindo questões que nos conduziram a fazer um percurso para a compreensão dos sentidos, da memória e da historicidade do ensino de Língua Portuguesa em curso de Direito.

Importante ressaltar que, quando nos referimos a diferenças, não o fazemos para estabelecer juízos de valor a respeito dos distintos saberes de língua, ao contrário, é um gesto de reflexão acerca do ensino de língua e, na perspectiva discursiva, a palavra gesto¹⁶ implica escolha, com todos os seus riscos, deslocando da noção de ato, tal como concebida na pragmática. Costuramos a trama desta questão sob um prisma que nos auxilie a avaliar as implicações de cada uma dessas vertentes de ensino e saberes de língua, de forma a subsidiar o fazer do professor em sua prática de ensino.

Com o estudo deste tema praticamente inexplorado – imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso superior de Direito – fomos elencando questões que nortearam nossa análise e reflexão: i) Quais são as vertentes de ensino e os saberes de língua em funcionamento no ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito? ii) Que imaginário de língua emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de Língua Portuguesa de uma graduação em Direito? iii) Quais marcas do percurso da historicidade do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil são constitutivas do quadro atual do ensino de Língua Portuguesa em um curso superior de Direito? Ao buscarmos compreender essas indagações, um fio da meada e de sustentação é a obra de Pêcheux (2009), “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (2009) e a ressaltamos porque, no próprio título, temos a inscrição da teoria pecheutiana ao desconfiar do óbvio e trabalhar a língua em uma relação menos ingênua, que considere a porosidade da superfície linear. Portanto, pautamo-nos em analisar o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso de Direito: a novidade e a originalidade deste estudo é o núcleo temático e são os documentos selecionados para os procedimentos de análise. No nosso (per)curso de leitura e de escrita¹⁷, no gesto de

processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, consequentemente, o movimento de análise” (PETRI, 2013, p. 42).

¹⁶ Cf. Orlandi (2012c, p.18).

¹⁷ Compreendemos a noção de escrita em AD com Stübe (2008, p. 114): a autora, a partir de Lacan Derrida e Foucault - cujas noções de escrita se aproximam em alguns aspectos -, considera a tarefa de escrever as narrativas que emergem do *corpus*, pôr as mãos no objeto, e depois retomar esse escrito, “caracteriza-se como um movimento em que o enunciador mais se diz do que diz, ou seja, ele se inscreve na escritura” (*Ibid. op. cit.*). Em outras palavras, escritura é compreendida como produção de linguagem, oral ou escrita, como “inscrição de um texto no mundo, que produz sentidos a partir de cada novo trabalho do leitor/produtor e possibilita que o enunciador se escreva e se inscreva na linguagem” (STÜBE, 2008, p. 114) em um processo que pode ser de (re)formulação, (re)significação e de (re)construção de sentidos.

interpretação do sujeito responsável pelo que diz, fomos tropeçando nas pistas linguísticas, na materialidade dos enunciados e deparamo-nos com sentidos e evidências distantes da neutralidade e da univocidade, provocando desordem, dúvidas, indagações, conduzindo-nos a novas leituras e análises, a deslocamentos constantes entre a compreensão da teoria e dos textos.

Nestes nossos tropeços nas pistas linguísticas da materialidade discursiva e que sublinha a relevância e a pertinência de nosso estudo acerca do imaginário de língua do segmento jurídico, cujo efeito se mostra na constituição da identidade desse profissional, mencionamos um evento discursivo do *corpus*¹⁸ de nossa dissertação:

(RD6) *Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico* (SDs 2, 3, 6 e 9); *O discurso oral. Enunciação e discurso jurídico* (SD 7); *Oratória* (SD 9).

Em nosso gesto epistemológico, ante o recorte e as materialidades linguísticas assinaladas nas SDs, buscamos compreender e dar visibilidade à constituição e manutenção do imaginário linguístico do profissional do Direito, “de boa lábia”¹⁹, persuasivo, com capacidade de boa argumentação: o imaginário do artista da palavra que se propaga, como enredamos nosso texto com a historicidade, pelas ressonâncias da memória discursiva, com a implantação dos cursos de Direito no Brasil, lá no século XIX.

Nossa tentativa de sistematização da produção científica contida em artigos científicos publicados, dissertações e teses, sinalizou para um objeto de estudo praticamente inexistente no Brasil: buscamos as produções acerca desta temática no Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Capes e não encontramos sequer um arquivo. O trabalho nesta temática reclama sentidos e desafios: há de se formular questões e se obter dados de análise, há de se configurar e caracterizar o objeto de estudo. Foram norte e bússola deste estudo: i) a nossa filiação teórica da AD francesa pecheutiana e da HIL; ii) a tese de doutorado de Mary Neiva Surdi da Luz (2010), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria/RS, intitulada “*Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*”, que analisou sob as lentes da AD e HIL o

¹⁸ A cartografia da constituição do *corpus* discursivo de nossa dissertação está no item 2.1. Vale salientar que este recorte do *corpus* tem a finalidade, apenas, de ilustrar a questão do imaginário, foco do tema da pesquisa. A análise, de modo mais aprofundado, é apresentada no quarto capítulo.

¹⁹ De acordo com o linguista Ilari (2009), a Retórica, desde a Grécia Antiga, é disciplina prestigiada num mundo em que o sucesso pessoal depende da capacidade de expressar-se publicamente e de convencer “na lábia” os interlocutores.

curso de Letras e, muito embora seja com enfoque na formação de professores, tecemos um paralelo ao seu estudo do curso de Letras com a análise de ementários no curso de Direito; iii) a dissertação de mestrado de Márcio José Pereira de Camargo (2009), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba/SP, sobre “*Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções*”. Conquanto a abordagem de Camargo seja do lugar da Educação, em nosso estudo adotamos a sistematização das vertentes de ensino de língua propostas pelo autor como forma de categorizar as análises de ementários de Língua Portuguesa em graduação de Direito: não de forma estanque ou dicotomizada, mas problematizada. Nesse contexto em que é ínfima a produção científica brasileira acerca do tema, é inegável a importância da investigação acerca do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso superior de Direito.

Dividimos o estudo em três partes norteadas pelos objetivos específicos da pesquisa. Na primeira²⁰, o ponto nodal: os fios teóricos e a constituição do *corpus* em que mapeamos as ementas curriculares e estudamos a noção de língua, que se traduz em núcleo temático para nosso trabalho, bem como as noções que são basilares para nosso estudo. Na segunda²¹, os fios da historicidade: recuperamos as memórias acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, também na educação superior no Brasil e, especificamente, em curso de Direito. Na terceira²², a tessitura dos fios: o dispositivo teórico alinhavado de mãos dadas com o gesto analítico em que tratamos da historiografia do *locus* e analisamos o lugar da Língua Portuguesa em graduação de Direito, embasados nos recortes discursivos. São dois movimentos analíticos: a análise dos ementários sob o viés das vertentes de ensino de língua consoante Camargo (2009) e a análise dos ementários sob as lentes da AD e da HIL. Permitimo-nos “ousar” aqui e parafrasear Authier-Revuz (2004, p. 23): ao leitor, para quem essas páginas dos fios da historicidade e dos fios teóricos correriam o risco de se constituir em uma “recapitulação”, permite-se “saltar” os capítulos dois e três e ir ao capítulo quatro, que retoma, destes, pontos essenciais. Os capítulos dois e três asseguram a coerência com a análise da materialidade do *corpus* em que, esquematicamente, propomos alguns elementos para articular esses fios que se sobrepõem dentre os teóricos, os da historicidade e os da discursividade. No entrelaçar desses fios, no gesto analítico do capítulo quatro, buscamos compreender e tecer respostas às indagações de pesquisa acerca do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê (SC), a partir da

²⁰ Capítulo dois.

²¹ Capítulo três.

²² Capítulo quatro.

constituição do “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre a questão” (PÊCHEUX, 2010b, p. 51), como entendemos o termo “arquivo” com Pêcheux.

2 OS FIOS TEÓRICOS – UMA TRAMA DE MUITOS “NÓS”

[...] os frios espaços da semântica exalam um sujeito ardente.

(PÊCHEUX, 2009, p. 29).

Compreendemos, com Paulo Freire (2014), que o fazer teórico é um fazer historicamente situado, assim, é preciso falar da área onde estão meus pés²³ e parafraseando Pêcheux (2009), os pés de um “sujeito ardente”²⁴, envolvido com a ardidura de uma práxis apaixonada da pesquisadora, ao transitar os desafiantes “espaços da semântica” na docência em ensino superior, em que trabalha a urdidura do ensino de Língua Portuguesa²⁵. Com este estudo, propomos um olhar que se traduz em arcabouço teórico, na medida em que se está refletindo a noção de língua, as noções de discurso e de condições de produção, as noções de interdiscurso, memória e intradiscurso na perspectiva da Análise de Discurso (AD) e as noções de instrumentos linguísticos, modos de disciplinarização e de gramatização na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL). Compreender essas noções é tarefa inicial e basilar que se impõe para compreensão do âmbito deste trabalho: ao fazer opção pelo enfoque teórico da Análise de Discurso articulado com a História das Ideias Linguísticas essas definições (con)figuram-se como “desejo” de auxiliar no entendimento e na apreensão do núcleo temático da pesquisa.

E para compreender o porquê dessas noções estarem em nossa pesquisa, apresentamos o movimento de constituição de nosso dispositivo analítico, ancorados em uma forma específica de pensar a história do conhecimento sobre a língua, forma sintonizada à materialidade histórica, forma de reflexão que investiga as relações construídas pelo imaginário de língua no discurso *sobre* a Língua Portuguesa em graduação de Direito, depreendidas das condições de produção, da memória, da relação entre o interdiscurso e o

²³ O autor Frei Beto, (Christo, 2004) escreveu um texto em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire (2014), logo após o falecimento de Freire. O texto é intitulado “Paulo Freire: a leitura do mundo”, publicado em 03 de maio de 1997. Neste texto, Frei Beto comenta o princípio epistemológico de Paulo Freire: *a cabeça pensa onde os pés pisam*. Consideramos importante esta abordagem aqui em nossa dissertação, pois estudamos a partir de onde nossos pés estão situados: a docência em ensino superior há mais de uma década da pesquisadora. Disponível em: <<http://sinpro-abc.org.br/download/formacao4.pdf>> Acesso em 28 jun. 2014.

²⁴ Aqui nesta página e ao longo desta dissertação, empregamos verbetes e/ou expressões sinalizadas entre aspas para indicar ao leitor que são palavras já empregadas por autores que foram citados anteriormente no texto ou nas epígrafes, contudo, são (re)utilizadas pela pesquisadora para unir os laços e enlaces do enredamento textual e, oxalá, (des)vendar também outros sentidos.

²⁵ Para a AD, uma história pode ser negada, mas nunca silenciada ou apagada. A partir desta compreensão, consideramos importante dizer que, em nossa constituição histórica e identitária de pesquisadora da ciência da linguagem, esta dissertação pontua quebra de paradigma, pois há o deslocamento teórico com ênfase em Linguística Textual para o entremeio de uma teoria que tece o funcionamento dos saberes constitutivos da AD e da HIL: no alinhavo desta pesquisa desatamos um dos nós até então ilusoriamente seguro.

intradiscurso, da configuração das formações discursivas em funcionamento. Para Orlandi (2012a), a construção de um dispositivo de interpretação “tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, [...] procurando *ouvir*, naquilo que o sujeito diz, *aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras*” (*Ibid.*, p. 59, grifo nosso).

É nesta “escuta” discursiva que seguirá este percurso analítico: o objeto de análise é o imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no curso superior de Direito da Unoesc Xanxerê – SC. Como procedimento de análise, este gesto de leitura se propõe a trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação. O desafio da pesquisadora nesta inter-relação é atravessar o efeito de transparência da linguagem, da linearidade e da literalidade do sentido, compreender e acolher a opacidade da linguagem e a determinação dos sentidos pela história. Assim, o lugar construído pelo analista é o “lugar em que se mostra a alteridade²⁶ do cientista, a leitura outra que ele pode produzir” (*Ibid.*, p. 61). Ressalte-se que, nesta pesquisa, o alvo é teorizado e descrito, pois, concordamos com a autora (*Ibid.*, *loc. cit.*, grifo nosso): “o analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação”. Assim, com a mediação teórica, procura-se eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento: “Isto significa colocar em suspenso a interpretação. Contemplar. Que, na sua origem grega, tem a ver com deus, com o momento em que o herói contempla antes da luta: ele encara sua tarefa. Ele a pensa” (*Ibid.*, *loc. cit.*).

E este pensar pressupõe a mediação teórica em todos os passos da análise - a teoria intervém a todo momento para “orquestrar” a relação da pesquisadora com o seu objeto de estudo –, trabalhando essa intermitência entre descrição e interpretação que constituem o processo de compreensão do analista. E, ao se pensar a análise, um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do arquivo e do *corpus*. Para Orlandi (*Ibid.*, p. 63), “a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas”. Pêcheux (2010b) define a noção de arquivo em sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (*Ibid.*, p. 51). Para o autor, há um divórcio entre duas perspectivas de se ler o arquivo: a literária e a científica. Os literatos praticam, cada um a seu modo, a própria leitura podendo acarretar maneiras contraditórias de ler o arquivo. Neste estudo, privilegia-se a possibilidade científica de leitura de arquivo: ao se assumir a perspectiva de historicizar, o analista realiza um gesto

²⁶ Alteridade é um termo definido por Lacan (1998) que explica a dualidade do sujeito, vinculado às produções que podem ser formuladas a respeito da função do Eu, que não se encontra como uma forma fechada em si, mas tem relação com o exterior, que o determina nessa complexa estrutura que o compõe, envolvendo os conceitos do outro (pequeno) e o Outro (grande).

de interpretação que é marcado pela sua posição em relação à sua história e língua, inscritos em determinadas condições de produção, marcando as relações entre sujeito/história/língua, assim, “o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 131).

2.1 O FIO CONSTITUTIVO: MAPEAMENTO DO *CORPUS* DISCURSIVO

Nesse batimento entre a teoria e o corpus construído foi se constituindo o objeto discursivo.

(SILVA SOBRINHO, 2011, p. 20).

Considerando a questão que mobilizou esta investigação e refletindo nas palavras da epígrafe de Silva Sobrinho, ao abrir esta subdivisão e sintetizar que o movimento de construção do *corpus* e de análise estão intimamente ligados, procedemos à escolha dos documentos pertinentes e disponíveis para a constituição e a delimitação do *corpus* deste estudo que se configura pelo conjunto de documentos institucionais relativos à constituição do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê – SC, a saber²⁷:

I. Projeto de Criação do Curso de Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 2000, com nomenclatura de Projeto de aumento de vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 1999.

II. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2003.

III. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2004.

IV. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2005.

V. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2007.

VI. Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no *campus* de Xanxerê. Reitoria, 2012.

²⁷ A utilização dos documentos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa foi autorizada pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê, conforme documento em anexo. A íntegra desses documentos, cedidos ao nosso estudo, está disponível em cópia na Coordenação do curso de Direito e a matriz curricular está disponível *on-line* em: <<http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/direito/disciplinas/14/300/22>>. Acesso em 17 mar. 2013.

VII. Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNOESC, alterado pela Res. 57/CONSUN/2013, em 12/06/2013.

A extensão desses documentos institucionais selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa apontou para a necessidade de recortar as sequências discursivas que compõem o *corpus* discursivo da investigação. A noção de recorte para Orlandi (2011, p. 139) é de uma “unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Para a autora, a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. E nesta esteira do segmentar *versus* recortar, Orlandi (*Ibid.*, *loc. cit.*) ainda postula que recorte é “pedaço”, não é segmento mensurável em sua linearidade, pois entende que a incompletude é a condição da linguagem: não adianta querer estancá-la em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Uma das funções do recorte “é estabelecer um começo, um lugar na incompletude” (*Ibid.*, p. 141).

Assim, estabelecendo “um começo”, “um lugar na incompletude”²⁸ desta pesquisa, consideramos como recortes as discursividades constitutivas dos documentos institucionais que compõem este *corpus*, a saber:

- objetivos do curso de Direito;
- matrizes curriculares;
- as ementas de componentes curriculares do ensino da Língua Portuguesa, com as nomenclaturas de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Produção de Textos e Português Aplicado ao Direito²⁹.

Neste enredamento, consideramos pertinente mobilizar a noção de componente curricular, cuja constituição, no cenário educacional oficial, foi inscrita pela LDB 9394/96 (na legislação anterior, LDB 5692/71, constava a nomeação disciplina). Em uma perspectiva ligada à história da educação, ancoramo-nos em Chervel (1990), um dos autores de referência para definição de disciplina³⁰ e o modo pelo qual as ciências são transformadas em conteúdos

²⁸ Empregamos entre aspas a expressão “um começo”, porque estamos retomando a epígrafe de Foucault, que abre o fio inicial de nossa dissertação e traz a reflexão que, de fato, é tão difícil começar. Também, entre aspas, está a expressão “um lugar na incompletude”, como forma de assinalar que o analista de discurso precisa lidar com o efeito de fim, mesmo não acreditando na existência do fim: em AD, a incompletude é a própria condição de existência da linguagem inscrita numa dada ordem sócio-histórica.

²⁹ Detalhamos as ressonâncias da *techné* e do caráter pragmático presentificados tanto na materialidade linguística da nomeação do componente curricular, Português Aplicado ao Direito, quanto no rol dos conteúdos previstos no ementário deste CCC, nos itens 4.2.3 e 4.2.5, ambos no último capítulo.

³⁰ Em nossa dissertação, quando nos referimos à matriz curricular ou aos ementários da Unoesc, empregamos a nomeação *componente curricular* e justificamos nossa opção amparados na legislação educacional atual (LDB 9394/96, PCNs 1998, CES/CNE/2004), também porque os PPCDs da Unoesc utilizam a nomeação *componente curricular*. Compreendemos que, com o advento da LDB/96, houve somente alteração de *nomeação* de *disciplina* para *componente curricular*, pois não alterou a significação. Notadamente, no capítulo três, há a inscrição de *disciplina* ao abordar a historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

de ensino. De acordo com Chervel (1990, p. 180), a noção de disciplina faz referência à classificação das matérias de ensino, caracterizando os conteúdos, a escolarização de saberes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, com organização:

a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas ou dos corpos docentes. As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. (CHERVEL, 1990, p. 220).

Assim, entendemos que os componentes curriculares se constituem em produtos históricos e instrumentos pedagógicos, pois o que é ensinado na escola, na universidade, tem de estar sob o rótulo de um componente curricular, ou seja, deve estar em um lugar institucionalizado para se dizer. Nesse sentido, Chiss e Puech (1999) assinalam que a noção de disciplina não possui no campo da historiografia e da epistemologia dos conhecimentos o mesmo lugar que uma teoria, um saber ou uma ciência, pois são noções abarcadas pela metalinguagem historicamente construída.

Ao tomarmos as ementas curriculares como objeto de análise, estamos tratando de um objeto que materializa o processo de didatização de saberes. Entendemos didatização conforme Surdi da Luz (2010): processo de mobilização de saberes “que se tornam outros ao serem transpostos para uma situação de ensino, ou seja, os saberes sábios (científicos) que são transformados em saberes ensinados pela exigência da transmissibilidade dos discursos da ciência” (*Ibid.*, p. 184). Quando analisamos as ementas dos componentes curriculares,

estamos mobilizando saberes que se encontram em um processo de didatização, ou seja, que estão transpostos para uma situação de ensino e não são mais os mesmos, são outros dentro do mesmo, pois se encontram em uma outra relação com as coisas a saber, visto que as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. Entendemos que *os saberes que são ensinados só os são porque, antes, eles funcionam no universo do dizível dos saberes sábios, ou seja, no interdiscurso do discurso científico*. A convocação de um conjunto de saberes, e não de outros, se faz com base em uma filiação a partir de uma identificação teórica. (SURDI DA LUZ, 2010, p. 184, grifo nosso).

E neste conjunto de saberes materializados no objeto de análise, também importante é mobilizar a noção de modos de disciplinarização: em consonância com Puech e Chiss (1999) entendemos que a disciplinarização refere-se ao processo em que determinados saberes são postos na ordem institucional de um componente curricular. Neste estudo, buscamos

compreender como os saberes de língua são mobilizados, de que forma, por quem, isto é, interessa-nos conhecer qual a política presente nestas escolhas. Compreendemos política com Pêcheux (2012b), Henry (2010b) e Schons (2006), pois, se pensamos a pesquisa como uma prática política, é importante alicerçar essa reflexão nos efeitos de memória produzidos por esta prática política: ao discutir realidades, o político e o modo de produzir críticas sobre essas realidades podem ser compreendidos pela posição que o sujeito ocupa num determinado momento histórico, sobretudo nas condições de produção. A preocupação principal de Pêcheux, segundo Henry (2010b, p. 30), refere-se à ligação entre o discurso e a prática política, ligação que, para Pêcheux, passa pela ideologia. Ao pensar em *política*, *político* e *jogo político*, a questão que nos mobiliza é como o analista de discurso se posiciona frente ao discurso construído já que nele se cria uma legitimação externa e anterior, servindo de memória a outros discursos. Nesse sentido, também entendemos com Orlandi (2009, p. 29) que “a produção de um conhecimento sobre a língua e a promoção da própria língua vão juntas. E esta é uma questão política” (*Ibid. op. cit.*).

Conforme Martins (2008), o processo de disciplinarização pode ser considerado como um jogo político que vai legitimando conceitos e promovendo teorias em detrimento de outras. Nesse entremeio, procuramos compreender que o político delimita, circunscreve, emoldura uma teoria, dita um caminho e precisa ser pensado à luz da teoria que o articula. Considerando isso, o desafio é buscar em nossa pesquisa o jogo político institucional que permite (ou não) que um campo do saber seja disciplinarizado e que determina o que pode ou não ser dito a respeito de determinada teoria.

Assim, no entremeio desse desafio, compreendemos com Pêcheux (2012b) que as “montagens discursivas” produzidas com recortes selecionados no movimento analítico são, “momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (*Ibid.*, p. 57). Sob este prisma, o trabalho com recortes desliza para o trabalho com “fatos” e não com “dados”, deslocamento que aporta o estudo da linguagem no terreno do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo, auxiliando na compreensão dos processos de produção da linguagem. Dessa forma, esta pesquisa considera o objeto discursivo constituído de “fatos”, dispositivo teórico e o *corpus* construído. Nesta perspectiva teórico-metodológica, propomo-nos a investigar, por meio do estudo das marcas linguísticas – a materialidade, as regularidades -, as evidências do funcionamento discursivo do imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa e as vertentes deste ensino predominantes no curso de Direito da Unoesc Xanxerê, investigação da “ordem do discurso”, em outros termos,

é o “estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso” (PÊCHEUX, 2010a, p. 73), o modo como funcionam, o quê significam em sua ordem e em sua materialidade.

Apresentamos, conforme Quadro 1, a proposta curricular³¹ oficial para o ensino de Língua Portuguesa no curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê e constitui o recorte discursivo do arquivo – *o corpus* – objeto de nosso estudo: quadro³² síntese que contém os ementários³³ dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito (PPCDs) que são analisados no quarto capítulo. Antecipamos aqui a apresentação desse quadro porque ele se traduz em fio condutor do movimento de nossa investigação discursiva que busca compreender os sentidos sobre língua que emergem da análise documental dos ementários, bem como os movimentos de permanência, as rupturas, os deslocamentos, a sedimentação e a tensão nas escolhas curriculares. Para nosso estudo, esse quadro é o fio da meada a nos conduzir pela historicidade das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com significativas implicações na seleção dos saberes a serem ministrados, pois, entendemos com Scherer (2005a) que “falar da história dos

³¹ Entendemos por proposta curricular, consoante Pietri (2007, p. 264), “um documento com o objetivo de promover a formação em serviço, a educação continuada.” De acordo com Sacristán; Rosa (2000), o currículo é elemento que materializa as concepções que subjazem as políticas institucionais e permeia os modos de pensar sobre as diversas instâncias do ensino e, em nossa pesquisa, ensino universitário, em particular, o ensino dos componentes curriculares. Currículo provém do latim, *currere*, (HOUAISS, 2009, p. 587-588) que se refere à carreira, a um percurso a ser realizado. No âmbito da elaboração curricular, a seleção dos conteúdos programáticos efetuada pelos agentes responsáveis por esta tarefa inscreve-se numa dimensão política e social e os critérios dessas escolhas traduzem-se nos saberes escolares, nos valores epistêmicos a perpetuar e a transmitir: não são escolhas neutras, ingênuas ou isentas de poder. Elas são marcadas pelos interesses e posturas ideológicas, são a base da educação geral, um referencial em um sistema homologado de ensino.

³² Utilizamos a metodologia de quadros porque facilitam a compreensão do fenômeno em estudo e apresentam visão resumida e geral do conteúdo em questão. Em nossa dissertação, os quadros elaborados pela pesquisadora atendem ao citado no subitem 6.9 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 6022 (2003, p. 5), como uma das categorias de ilustrações. Optamos pela utilização de quadros e não tabelas: a principal diferença entre tabela e quadro está relacionada ao conteúdo e à formatação, pois, de acordo com as Normas de Apresentação Tabular (p. 7), a informação central de uma tabela é o dado numérico e não há linhas verticais nem à esquerda, nem à direita, fechando a tabela. Quanto ao quadro, a ABNT não especifica o tipo de conteúdo a ser incluído. A seção 3.32 da NBR 14724 (2011) define a tabela como sendo uma “*forma não discursiva* de apresentar informações das quais *o dado numérico se destaca* como informação central” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011, p. 4, grifo nosso). Em relação ao quadro, é apresentado na seção 4.2.1.9, da mesma NBR, que se trata de uma ilustração, porém nada define sobre sua forma. *O exemplo contido na aludida seção, deixa margem à interpretação que vai de encontro à definição da tabela*, conforme seção 4.2.1.9 da NBR 14724 (*Ibid.*, p. 8, grifo nosso). A ABNT NBR 6022 (2003) *não apresenta nenhuma restrição quanto ao emprego de cores nos quadros*, já a ABNT NBR 14724 (2011), na seção 5.1, traz “Os textos devem ser digitados ou datilografados em cor preta, *podendo utilizar outras cores somente para as ilustrações*” (*Ibid.*, p. 9, grifo nosso), assim, como o quadro é definido como um tipo de ilustração na seção 4.2.1.9 (*Ibid.*, p. 8), optamos pelo realce de cores na elaboração dos quadros que compõem nossa dissertação.

³³ Nesta dissertação, transcrevemos os ementários *ipsis litteris* dos PPCDs, assim, em alguns trechos, consta o emprego do trema, sinal gráfico que desapareceu das palavras de língua portuguesa, com a reforma ortográfica instituída pelo Decreto-Lei n. 6.583, de 29 de setembro de 2008. Para sinalizar que conhecemos a atual ortografia, empregamos o *sic*, advérbio latino, indicando que o texto foi transcrito ao pé da letra. Conforme Kaspary (2014, p. 292), *sic* significa *assim mesmo, exatamente, desta maneira*. Atualmente, emprega-se [*sic*], entre colchetes, para assinalar erro (de gramática, de informação, etc.) bem como para manifestar estranheza diante de determinada afirmação.

estudos linguísticos, a partir dos ementários, nos leva a uma compreensão mais específica da própria história disciplinar” (SCHERER, 2005a, p. 15).

EMENTÁRIOS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE DIREITO DA UNOESC XANXERÊ – 2000 ATÉ 2013		
ANO FASE	COMPONENTES	EMENTA
2000 Fase 1	Língua Portuguesa I	Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.
2000 Fase 2	Língua Portuguesa II	Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.
2003 Fase 1	Língua Portuguesa I	Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.
2003 Fase 2	Produção de Textos	Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.
2004 Fase 1	Produção de Textos	Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.
2004 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.
2005 Fase 1	Produção de Texto	Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.
2005 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.
2007 Fase 1	Produção de Texto	Comunicação: elementos do processo. Signo: significante e significado. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação.
2007 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.
2013 Fase 1	Produção de Texto	Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação.
2013 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enunciação e discurso jurídico. Oratória.

Figura 1 - Ementários dos componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc Xanxerê – 2000 até 2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Em nosso gesto analítico do quarto capítulo, em que nos debruçamos sobre o *corpus* em um processo que beira o arqueológico na retirada de camadas para emergir evidências e sentidos da materialidade linguística discursiva do quadro *Ementários dos componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc Xanxerê – 2000 até 2013*. Problematicamos o porquê da nomeação dos componentes curriculares não coadunar com os conteúdos (pro)postos nos ementários: uma ressalva a esta constatação, ao olhar para o quadro, nosso fio da meada, é em relação ao componente curricular Produção de Texto que, ao apresentar os conteúdos de *Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação*. (PPCD, 2007) e *Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação*. (PPCD, 2013), dão visibilidade que fazem jus ao nome do componente curricular. Também, em nosso gesto interpretativo, pontuamos as mudanças de nomeação de componentes curriculares que a grade curricular foi apresentando nas (re)construções do PPCD e a manutenção *ipsis litteris* do mesmo ementário do PPCD anterior: muda o nome mas não o ementário. Há visibilidade da mudança tão somente na nomeação do componente curricular Língua Portuguesa II (PPCD, 2000) para Produção de Textos (PPCD, 2003), com a manutenção dos conteúdos do ementário. Para contribuir com a tessitura dos fios de sustentação de nossa dissertação, mobilizamos, a seguir, as noções de discurso *sobre* e as noções da rede conceitual da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas.

2.2 FIOS DE SUSTENTAÇÃO: DISCURSO *SOBRE* E NOÇÕES DA REDE CONCEITUAL

Nomear o inapreensível, o incompreensível, o impensável, experimentando incessantemente que esse real escapa, dispor-se a “não fixá-lo”, mas somente – de modo vital – ao “assim dizer”.

(AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 276).

Na densidade da teoria discursiva de entremeio da Análise do Discurso, a exterioridade não está fora do discurso, mas é dele constitutiva, sendo englobada pela noção de condições de produção, lugar de significação historicamente constituído. Sob este viés teórico, a noção de texto é entendida processo discursivo que organiza a relação da língua com a história na produção de sentidos e do sujeito em sua relação com o contexto histórico-

social (FERREIRA, 2001, p. 20). De acordo com a autora (*Ibid.*), o texto para a Análise do Discurso é um complexo de significação, lugar do funcionamento da discursividade, pois, relevante no âmbito discursivo, é ver como o texto organiza a relação da língua com a história na produção de sentidos e do sujeito em sua relação com o contexto histórico-social. A completude do dizer é um efeito da relação do sujeito com o texto, deste com o discurso e da inserção do discurso em uma formação discursiva determinada.

Ressaltamos, todavia, que com este arcabouço teórico não pretendemos cair na ilusão da completude, pois não se diz tudo na língua, restando sempre o espaço para o não-dito, para o impossível de dizer, enfim, para as brechas, fissuras e porosidades da estrutura da língua. Na teoria do discurso os sentidos são sempre múltiplos, plurais, contudo, não significa que eles possam ser quaisquer uns: uma das tarefas desse percurso de reflexão e trabalho teórico foi manter-se distante “*do engodo presente no reinado da univocidade entre ideias e signos*” (*Ibid.*, p. 4, grifo nosso).

A Análise do Discurso é um campo de saber específico que dialoga com a Linguística: para o seu fundador, Michel Pêcheux, há de se “*tocar o triplo real da língua, da história, do inconsciente [...] que se habitem e se habituem uns com os outros*” (PÊCHEUX, 2009, p. 18-19, grifo nosso). Se o objeto de nosso estudo é o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso superior de Direito, consideramos a noção de língua o ponto nodal de nosso trabalho. Entendemos o discurso *sobre* a partir das proposições de Mariani:

Os *discursos sobre* são os discursos que atuam na **institucionalização dos sentidos**, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois *ao falarem sobre um discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. [...] já que o *falar sobre* transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, **estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor**. (MARIANI, 1998, p. 64, grifos em itálico, da autora e, em negrito, nossos).

De acordo com a autora (*Ibid.*), o efeito imediato do discurso *sobre* é tornar objeto o nome *sobre* o qual fala o sujeito no discurso. Problematicamos sentidos para esta noção também em Orlandi (2008): “os discursos sobre” são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no “discurso sobre” que se trabalha o conceito da polifonia. Ou seja, o “discurso sobre” é um lugar importante para organizar as diferentes vozes. O discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em uma graduação em Direito é parte integrante da arregimentação e da interpretação dos sentidos produzidos pela

historicidade, uma vez que é o discurso *sobre* que “organiza, disciplina a memória e a reduz” (*Ibid.*, p. 44).

Para Venturini (2009, p. 75), o discurso *sobre* se deve ao tom pedagógico, por vezes doutrinário, que o caracteriza e o efeito primeiro dessa discursividade é a aparente estabilidade, que aproxima o fazer discursivo do fazer histórico, na ilusão de poder realizar, segundo Pêcheux (2010b, p. 55), “o apagamento seletivo da memória histórica”. Compreendemos com a autora (*Ibid.*, p. 78), que as visibilidades, os silêncios e os apagamentos no discurso *sobre* devem-se ao compromisso do enunciador com o dizer a partir do lugar que ocupa e de onde enuncia: os esquecimentos se imbricam em várias memórias, atualizando o discurso sustentado pelas evidências de homogeneidade e de linearidade. Assim, o discurso *sobre* se funda em outros discursos que constituem a sua memória, a forma de referenciar o dito, tomados neste trabalho como o ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito.

Isso para compreender qual é o imaginário de língua no ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito, pois, de acordo com Orlandi (2012a), na AD não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer: “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem” (*Ibid.*, p. 42). O imaginário constitui-se no embate entre o simbólico e o político, em processos que ligam discursos e instituições. Quanto à importância da análise, que mobilizamos no quarto capítulo, concordamos com a autora (*Ibid.*), pois pela análise podemos atravessar esse imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo constituídos. O mecanismo imaginário constitui imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

E, tecendo nosso pano teórico, abordando as relações discursivas, vimos que o imaginário – em nosso estudo, imaginário de língua no Direito - faz parte do funcionamento da linguagem, assim, consideramos relevante distinguir nossa compreensão acerca das noções de linguagem e de língua: compreendemos *linguagem*, em consonância com Ferreira (2001, p. 17), como ação transformadora, produção social, interação, ação interindividual: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história, na medida em que se define na relação necessária entre o indivíduo e a exterioridade, sob determinadas condições histórico-sociais e ideológicas. Também entendemos *língua*, com a autora (*Ibid.*), como condição de possibilidade de um discurso, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade, produto social que resulta de um trabalho com a linguagem no qual coincidem o

histórico e o social e com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Dito de outro modo, enquanto a linguagem é *produção* social, língua é *produto* social: a linguagem contém a língua. Para a AD, o discurso é palavra em movimento, é prática de linguagem.

Ainda enovelando³⁴ a noção de língua, nos traços de nossa pesquisa identificamo-nos com a metáfora da rede: os discursos apresentam-se ligados a outros discursos, o que é denominado de “um nó em uma rede” (FOUCAULT, 2013, p. 26) e, compreendemos assim que, na rede, tanto os fios, quanto os nós e os furos são constitutivos e, por vezes, os nós e os fios se cruzam, se rompem, abrem furos. Esta analogia com “fios” também é cara a Pêcheux (2009), que em seu intenso e fecundo estudo a empregou inúmeras vezes no gesto teórico-analítico, pois, é no discurso que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito: “o discurso constitui-se, assim, no verdadeiro ponto de partida de uma aventura teórica” (MALDIDIER, 2003, p. 15). Empregamos, assim, nesta nossa “aventura teórica” e analítica, as acepções “tecido discursivo” e “tessitura” para falar-se de discurso e trazemos aqui a reflexão de Ferreira (2005) acerca do porquê a preferência por uma metáfora da rede sirva tão bem ao objeto discursivo:

Uma *rede*, e pensemos numa rede mais simples, como a de pesca, é composta de fios, de nós e de furos. *Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar.* Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que *um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-todo*, esse sistema abre lugar para o não-sistêmico, o não-representável. (FERREIRA, 2005, p. 19-20, grifo nosso).

Compreendemos, com a autora (*Ibid.*, *loc. cit.*), que nesta “rede” o não-sistematizado, o não simbolizado, o impossível da língua é o real da língua: é a língua como o todo que comporta em si o não-todo. E assim, nesta tessitura, considerando indispensável que uma base teórica supere o empirismo na delimitação dos fatos na sua análise e que só se adere à cientificidade pelo conhecimento, cerzimos as noções que são caras à nossa filiação teórica e que são mobilizadas em nosso gesto analítico no quarto capítulo.

³⁴ Empregamos o verbo enovelar, pela analogia de fazer o novelo, a partir do termo “enovelamento”, empregado pelas analistas de discurso Freda Indursky, Solange Mittmann e Maria Cristina Leandro Ferreira, organizadoras da obra *Memória e história na/da análise do discurso*, editada pela Mercado de Letras, em 2011: a citação encontra-se na apresentação da obra, página 12, ao abordar o “enovelamento entre autoria e alteridade”.

2.2.1 O fio do discurso - o intradiscurso e o enlace com as noções de memória discursiva, discurso transverso e interdiscurso

Memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

(PÊCHEUX, 2010c, p. 56).

A noção de memória é elementar para a Análise do Discurso de orientação francesa, pois compreende que a memória se produz historicamente: não é fechada, é processo constante de (re)elaboração e de (res)significação. Assim, sob este viés teórico, a memória desloca-se da acepção cognitiva e de lembrança do senso comum: evoca a noção de memória discursiva, entendida nos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010c, p. 50).

Para Pêcheux (*Ibid.*), a noção de memória é tão fundamental que, em um congresso de intelectuais na *École Normale Supérieure*, intitulado *Histoire et Linguistique*, em 1983, reuniu pesquisadores de áreas distintas cujos temas dos debates tocavam no papel da memória e na Linguística como disciplina de interpretação em relação estreita com a História, e resultou na publicação da obra *Papel da Memória* (2010c). Nela, Pêcheux aponta que a memória discursiva, diante de um texto a ser lido, restabelece os implícitos “(quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2010c, p. 52).

Por discurso transverso, entendemos, com Pêcheux (2009; 2012b) e com Venturini (2009), o funcionamento em que um discurso anterior irrompe no eixo da formulação: é o funcionamento do interdiscurso, via pré-construído, como efeito de discurso transverso. Nesse sentido, o interdiscurso é uma instância de constituição de um discurso transverso que regula para um sujeito enunciador as condições de produção de um discurso e o modo de apresentação dele. Pêcheux (2009, p. 167) chama de ‘incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura’, dito de outro modo,

o discurso transversal ocorre pelo atravessamento no intradiscurso de discursos advindos de tempos e lugares outros, instaurando efeitos de sentidos contrários à homogeneidade. Pela repetição constituem a enunciabilidade por meio de enunciados que retornam como discurso autorizado. Nessa perspectiva, o interdiscurso, enquanto pré-construído, fornece a matéria-prima que sustenta o dizer no eixo da formulação – intradiscurso. Nesse movimento, *articula o já-dito e a atualidade, construindo redes de memória* (VENTURINI, 2009, p. 74, grifo nosso).

Tecida a abordagem de discurso transversal, noção fundamental para nosso objeto de estudo, retornamos à obra *Papel da Memória*, na qual Pêcheux (2010c, p. 52) lembra-nos que a questão é saber onde residem os implícitos, que estão “ausentes por sua presença” nas leituras e questiona: “estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro do oculto?” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Neste estudo acerca do imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso de Direito, pontuamos reiteradamente a noção de memória discursiva, pois, pelo entrecruzamento de várias discursividades, a Análise de Discurso alinhava a análise pelas marcas linguísticas, pelas pistas das regularidades, pelo que não está dito – “ausente por sua presença” –, sem ignorar a história: olhamos para a ordem da língua e para o funcionamento da memória discursiva que se inscreve na formulação.

Pêcheux (2010c) não dissocia memória do histórico e do político e ensina que devemos mover nosso olhar primeiro para as significações, depois para as construções e procedimentos de montagens: para ilustrar a importância da questão do sentido e da vontade de interpretar, o autor traz a fala de um sociolinguista e analista de discurso, Pierre Achard, que cita o provérbio chinês “*Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo*” (ACHARD in PÊCHEUX, 2010c, p. 54, grifo nosso). Nosso desafio, neste estudo, é recusar a imbecilidade e vislumbrar uma “lua” de sentidos no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso de Direito.

Nesse movimento, nessa (re)configuração incessante, o interdiscurso representa, segundo Orlandi (2012a, p. 31), a memória, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, memória que, acionada, atravessa o dizer, atravessa o intradiscurso que, por sua vez, constitui-se no fio condutor do discurso. Pêcheux (2009) define o intradiscurso como

o funcionamento do discurso em relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito. (*Ibid.*, p. 153, grifos do autor).

Consideramos importante ver o interdiscurso sob os olhos de Pêcheux (*Ibid.*) que considera que ele se dá como uma objetividade material contraditória baseada no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar, independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações discursivas. O interdiscurso determina o sujeito impondo e dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência de autonomia, isto é, por meio da estrutura discursiva da forma-sujeito. O pré-construído enquanto o sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade. Pêcheux (*Ibid.*) define:

o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito-falante”, com a formação discursiva que o assujeita. [...] o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso. (Ibid., p. 154, grifos do autor).

Também para Orlandi (2012a), memória, nessa perspectiva, é tratada como interdiscurso: o já-dito, o que fala antes, em outro lugar, independentemente: “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (*Ibid.*, p. 31). Assim, a memória é o saber de muitas outras vozes e que retorna em nosso dizer sem pedir licença, inconscientemente, constituindo todo o dizer com seus já-ditos e seus apagamentos, manifestando-se no intradiscurso. A autora Ferreira (2001) contribui para o entendimento das noções de intradiscurso e de interdiscurso:

o intradiscurso é o fio do discurso de um sujeito: a rigor, é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma vez que incorpora, no eixo sintagmático (linear), a relação de possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições), como se esses elementos, assim encadeados entre si, tivessem um sentido evidente, literal. O que está em evidência, no intradiscurso, é a formulação de um discurso a partir da realidade presente. (FERREIRA, 2001, p. 16).

Interdiscurso compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a ressignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro “já-dito”. (*Ibid.*, p. 15, grifo da autora).

Compreendemos, assim, que é observando o interdiscurso que remetemos o dizer a muitos dizeres e, pela memória, chegamos à historicidade, ao ideológico, pois não temos o controle de como os sentidos se formam. Assim, todo dizer se acompanha de um dizer já-dito e esquecido que o constitui em sua memória. Orlandi (2012a, p. 32-33) aponta que todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade

(formulação). Assim, o interdiscurso é representado pelo eixo vertical, os dizeres já-ditos e esquecidos – o conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas que determinam o que dizemos, e o intradiscurso é representado pelo eixo horizontal, da formulação do dizer – o que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. Inferimos que o interdiscurso determina o intradiscurso, ou seja, a constituição determina a formulação. Essa noção é importante para nossa análise, para compreendermos qual é o imaginário de língua na formulação do fio do discurso das ementas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa no curso de Direito da Unoesc Xanxerê, pois é no intradiscurso que se realiza o trabalho de juntar, alinhar e costurar os sentidos dispersos.

Nessa rede teórica, nesses fios que se sobrepõem, consideramos também a concepção de interdiscurso elaborada por Courtine (2009): o interdiscurso consiste num processo de reconfiguração incessante produzido pela relação do discurso com seu exterior, relação que envolve a repetição, o apagamento, o esquecimento, ou mesmo a denegação³⁵. A delimitação da formação discursiva não é estável, mas se realiza continuamente, redefinindo-se e redirecionando-se. Sabemos que uma das palavras-chave da teoria da AD é movimento e se propõe analisar a relação homem-no-mundo, homem-na-sociedade, nesse movimento vai se (res)significando, pois, assim como a vida e a evolução do mundo, ela não é estática. O próprio Pêcheux era tão comprometido com seu fazer teórico-analítico que ele esteve o tempo todo (res)significando a própria teoria e o seu modo de pensar.

Neste espaço significante do interdiscurso, em sua relação com o intradiscurso, podemos pensar em uma herança - inconsciente, histórica - sendo passada *pela* linguagem, *com* a linguagem e *como* linguagem, em um tempo, e não só em um espaço próprio. Compreendemos que interdiscurso diz respeito, em relação ao sujeito e ao sentido, ao passado, ao presente e ao futuro, pois a língua envolve a vida do indivíduo desde antes de seu nascimento e para além de sua morte, em um movimento e jogo próprios. A língua, com sua estrutura e o seu funcionamento, preexiste à entrada que faz nela cada sujeito que por ela é tomado e preso na ordem significante. E o homem fala, então, porque o simbólico o fez sujeito-falante para significar o mundo e a si próprio: um mundo e um sujeito nascidos do universo de sentidos de uma língua. E o discurso - a presentificação do interdiscurso -, que circula entre os indivíduos de uma sociedade historicamente determinada, dá ao ato de cada um o sentido que faz desse ato um ato particular de sua história, de sua verdade.

³⁵ Em nossa dissertação, denegação é entendida como mecanismo de defesa em que há a recusa do sujeito em reconhecer um determinado pensamento ou um desejo como seu, mesmo que tal desejo ou pensamento tenha sido expresso conscientemente em um momento/situação anterior. Para formular este entendimento, apoiamos-nos em Authier-Revuz (2004).

Compreendemos, então, que se o dizer é constituído na formulação e na historicidade, os dois eixos o produzem: interdiscurso e intradiscurso. Eis o papel da memória, esse espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, de desdobramentos, de réplicas, de polémicas e de contradiscursos. Assim, ao observar o que é regular e o que é diferente nos e mentários dos componentes curriculares do ensino de Língua Portuguesa em graduação de Direito podemos analisar que discursos outros, que já-ditos fazem parte do interdiscurso de nosso objeto de pesquisa. É pelo funcionamento da memória discursiva que compreendemos os sentidos que constituem esse discurso e qual o imaginário de língua, ou seja, pelo interdiscurso, enquanto espaço heterogêneo, chegaremos às diversas formações discursivas nas quais o discurso se inscreve, buscando compreender que saberes da Língua Portuguesa fazem parte desse ensino e se materializam no fio intradiscursivo dos documentos.

Para contribuir com esta questão do papel da memória, da (res)significação da historicidade e de imaginário de língua, consideramos fundamental, para a compreensão de nossa pesquisa, explicitarmos, a seguir, a noção de língua da Análise de Discurso.

2.2.2 O ponto nodal: a noção de língua da Análise de Discurso

É, pela interpelação da língua pela língua se misturando na língua, pelo sujeito da língua, que nos constituímos.

(SCHERER, 2005b, p. 5).

Para compreendermos a noção de língua, buscamos, inicialmente, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) que apresenta a etimologia da palavra língua, proveniente do latim - *lingüa,ae* -, o registro diacrônico – 1152 foi o ano do primeiro registro conhecido ou estimado em que este vocábulo foi utilizado - e traz mais de uma centena de acepções para o vocábulo língua, dentre as quais, destacamos:

s.f. (1152) [...] 5 sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como principal meio de comunicação e expressão, falado ou escrito 5.1 idioma nacional 6 para o linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), o sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica, obrigatório para todos os membros de uma comunidade linguística. Etim. latina *lingüa,ae* ‘língua (órgão animal), linguagem, idioma de um povo’. (*Ibid.*, p. 1182-1183).

No senso comum, o dicionário é o guardião da compilação completa das unidades léxicas de um idioma, responsável por fornecer definições e informações acerca de vocábulos e preencher hiatos e lacunas nas acepções do vernáculo. Contudo, problematizamos que seja uma tentativa ilusória de estabilizar sentidos, pois, conforme afirmamos em outro texto (LORENSET, 2013, p. 158), “a língua é viva e está na boca do povo, afirmação anônima que enuncia a evolução irrevogável do idioma bem como evidencia que seus usuários são aqueles que propiciam alterações contumazes”, tantas, até chegar o momento inevitável em que o dicionário as abarca e as incorpora em seu léxico. Distanciando-nos do senso comum, nesta esteira do uso do dicionário, abordamos a noção de gramatização – que modificou profundamente a ecologia da comunicação humana e o estado do patrimônio linguístico da humanidade – e a noção de instrumentos linguísticos, ambas da História da Ideias Linguísticas e que são importantes para nosso estudo porque contribuem para a perpetuação de um imaginário de língua, noções essas postuladas por Auroux (2009):

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos *dicionários*: *qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários[...]* Isso significa que o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas. (AUROUX, 2009, p. 70, grifo nosso).

Assim, os dicionários fornecem itens para arranjar/interpretar os procedimentos gerais da gramática concebida para engendrar/decompor enunciados: o “processo de gramatização nunca termina porque, de um lado, as línguas evoluem, e, de outro, é difícil definir até onde se pode levar o processo de gramatização” (*Ibid.*, p. 75-76). Em outras palavras, para uma língua ser gramatizada significa que podemos falá-la (ou lê-la), aprendê-la com a ajuda apenas dos instrumentos linguísticos disponíveis. Reiterado de outro modo, a história da gramatização convida a uma concepção continuista, processo que se persegue a longo prazo, sem chance de ser finalizado. Com a gramatização rompeu-se a ligação exclusiva das ciências com a temporalidade, introduzindo o espaço. A gramatização é um patamar, entretanto, gramática e dicionário não esgotam a prática da linguagem dos homens. Pela análise de dicionários, em sua materialidade linguística, busca-se compreender como se constituem *pelo* e *no* funcionamento discursivo do enunciado dicionarizado os sentidos e a posição do sujeito em sua travessia histórica:

No dicionário - um objeto linguístico-histórico - podemos seguir e *analisar o perpétuo desdobramento das palavras*, no movimento social e político do sentido que produz os sujeitos em seus processos de (re-)conhecimento e de identificação, *em um mundo discursivo em que a certeza e a completude se diluem no achar-e-perder dos elos de suas cadeias ilusoriamente objetivas e seguras*. (SILVA, 1998, p. 24, grifo nosso).

Consideramos importante a abordagem dessas noções sob a perspectiva da História das Ideias Linguísticas, mesmo entendendo que gramática e dicionário não esgotam a prática da linguagem dos homens, contudo, tanto gramáticas quanto dicionários traduzem-se em fontes de consulta constante para os profissionais de Direito que, pela inscrição em discursividades, são interpelados pelo imaginário de língua, não dicotomizando nem tampouco tomando esse imaginário como pressuposto. Isto posto, retornemos para o ínterim da noção de língua e de mudança: ressaltamos o corte epistemológico, a ruptura efetuada por Saussure³⁶ (2012, p. 39), no início do século XX, considerado o pai da Linguística ocidental, que nos ensinou que é “o ponto de vista que cria o objeto” e a teoria dos signos mostra que a linguagem é uma forma de interpretar o mundo. Saussure (2012) separou o conjunto linguagem em *língua* – parte social – e *fala* – ato individual. Embora língua e fala sejam universos distintos, são inter-relacionados, numa relação quase de interdependência. A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure, que focalizou em seu trabalho a linguística da língua, considerada em si mesma e por si mesma, único e verdadeiro objeto da Linguística. Embora o conceito saussuriano de língua exclua a fala e, conseqüentemente, o sujeito da sua constituição, para Pêcheux (2009), foi genial a percepção de Saussure (2012, p. 41) de que a língua não é homogênea, nem transparente, nem estável: para o linguista suíço a “linguagem é heteróclita e multifacetada”.

Se Saussure separou língua e fala, separou ao mesmo tempo o que é individual e o que é social. A Análise de Discurso problematiza essa separação pois sua noção de língua é entrelaçada à exterioridade e é concebida como materialidade que constitui, que produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico. É a materialidade linguística que conduz o analista às fronteiras da língua, a relação linguagem e exterioridade é um sistema em constante movimento. As línguas são heterogêneas, não são sistemas perfeitos, prontos, acabados. Assim, falar de constitutivo significa considerar a relação da língua com sua exterioridade e vice-versa, mobilizando o conceito de discurso que, por consequência, prevê o imbricamento de língua-história-ideologia. Há partes que não se mostram por inteiro na

³⁶ Apresentamos retomada das ideias do estruturalismo de Saussure em nosso gesto analítico, no capítulo quatro. Ao mapear os ementários que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, observamos neles ressonâncias do estruturalismo: “Signo, significante, significado”, conforme consta nas análises, mormente no RD6.

língua, dito de outro modo, a língua não se mostra como um todo homogêneo. São vários ângulos e possibilidades de interpretação. Para entender a noção de discurso, elaborada por Pêcheux (2009), como efeitos de relações estabelecidas entre materialidades, não se exclui a estrutura, mas se observa nela o funcionamento da história, da língua e do sujeito.

Feitas essas considerações, retornemos a Saussure, que pergunta:

Mas o que é a língua? [...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela. [...] É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2012, p. 39-41).

Importante salientar que a teoria de análise linguística herdeira das ideias de Saussure foi denominada estruturalismo. Ferreira (1999) diferencia o conceito de língua da seguinte forma:

Na visão do linguista, a língua – enquanto sistema só conhece sua ordem própria, o que vai impedir-lhe de considerar os deslizamentos, lapsos, mal-entendidos como parte integrante da atividade de linguagem. Já o discursivista, como se sabe, acatando a lição de Pêcheux, incorpora tais desvios “problemáticos”, como fatos estruturais incontornáveis e próprios à língua. (FERREIRA, 1999, p. 124-125).

E ao abordar a visão do linguista, trazemos o entendimento de que a ciência Linguística, como qualquer ciência, descreve seu objeto como ele é, não especula nem faz afirmações sobre como a língua deveria ser: examina a língua de forma independente, livre de preconceitos sociais ou culturais. Ao observar a língua em uso, o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um padrão – moral, estético ou crítico. Julgamentos não são efetuados pelo linguista, cuja função é estudar a expressão linguística como fato merecedor de descrição e explicação dentro de um quadro científico adequado: o complexo fenômeno linguagem não compreende apenas as propriedades formais do sistema linguístico nem as exclui, mas se abre para outras abordagens que considerem o contexto, a sociedade e a história.

Por conseguinte, na posição de analista de discurso e de linguista, leia-se cientista da linguagem, abstenho-nos de julgamentos e estudando a expressão linguística e o complexo fenômeno da linguagem como merecedores de descrição e explicação dentro de um quadro científico adequado, continuamos alinhando a noção de língua para a Análise de Discurso e, para compreendê-la faz-se necessário passear por distintas noções e funcionamentos de língua

e como se relacionam entre si: a língua imaginária, a língua fluida, a língua materna, a língua nacional, a língua de Estado, a língua da lei, a língua oficial, a língua do Direito, dentre outras. A língua da AD é a materialidade específica do discurso, é “aquela da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (FERREIRA, 2005, p. 17).

Portanto, a língua é passível de rupturas, de falhas e de brechas por onde sentidos outros transbordam. Segundo Pêcheux (2012b, p. 53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Sob esta óptica, será abordada a relação entre as diversas acepções de língua, deslocando e deslizando da concepção sistêmica de língua fechada em si mesma, pois em lugares homogêneos sempre despontam algumas singularidades

a língua só se concebe claramente na isotopia³⁷ absoluta: de qualquer ponto que se a considere, ela deveria oferecer uma mesma fisionomia. [...] Uma língua, como objeto possível de uma proposição capaz de ser válida para todos, [...] sempre idêntica em si mesma, sempre inscritível na esfera da univocidade e sempre isotópica. Numa só palavra, ela deve ser *Uma*. Ora, é evidente que essas condições irredutíveis só são satisfeitas caso se descartem determinadas proposições. (MILNER, 2012, p. 20, grifos do autor).

Corroborando esse prisma, Stübe (2008) destaca a necessidade de contato da língua com sua exterioridade, com outras áreas, o que não acarretará perda de sua especificidade, pois “apenas o reconhecimento da língua como heterogênea, em que se articulam e imbricam os aspectos estruturais (formais) atravessados por questões subjetivas e sociais, permite um deslocamento nas reflexões linguísticas” (*Ibid.*, p. 72).

Não há como tecer aspectos que contribuam para a construção da noção de língua sem mencionar o livro *A língua inatingível*³⁸ de Pêcheux, publicado na França em 1981 (GADET;

³⁷ Conforme Houaiss (2009, p. 1116) a acepção de isotopia provém da física nuclear e é a propriedade dos núclídeos que possuem o mesmo número atômico, mas cujos números de massa são distintos. Ousamos pensar que Milner (2012) emprega isotopia como a propriedade que têm os enunciados de serem substituídos por equivalentes no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Nesse sentido, o Dicionário Michaelis *on line*, traz o exemplo: *A festa estava magnífica, pessoas elegantes, comida excelente, ambiente requintado, assinala-se quatro vezes a apreciação da festa*. Também há isotopia no plano metalinguístico: Estou com cefaleia. Cefaleia quer dizer dor de cabeça. Aqui, cefaleia e dor de cabeça são isotópicos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/isotopia%20_986612.html>. Acesso em 16 jun. 2014.

³⁸ Um dos pontos de deslocamento que esta obra apresenta é o equívoco como lugar que afeta e corrompe o princípio de univocidade da língua, pois é aí que o impossível da língua (o Real) se encontra com a contradição na história. No Brasil, o título *A língua inatingível* evoca uma relação de nunca acabar. Foi nessa obra, na nomeação do I SEAD 2003 – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – *Análise de Discurso e Michel Pêcheux: uma relação de nunca acabar* e também a partir da obra de Indursky; Ferreira (2005), intitulada

PÊCHEUX, 2010). Neste livro há um capítulo intitulado “Os homens loucos por sua língua”, em que Pêcheux aborda a logofilia – o amor da língua que nos move falar da língua – a paixão que alguns homens têm pelas palavras, “loucura das palavras que pode desembocar na escrita, na poesia, na teoria linguística” (*Ibid.*, p. 45-46). E não há como mencionar estas reflexões de Pêcheux, sem relacionar ao imaginário de língua do Direito, uma “relação de nunca acabar” no corpo pleno da linguagem:

A palavra é sangue e oxigênio para o advogado; mutilado nas palavras, o advogado é pássaro de asas partidas, um condor sem alturas, uma águia sem espaço. É ferramenta de trabalho, arma de combate – porque não dizer – a sua própria vida [...] Nenhum advogado poderá cumprir sua missão sem manejar com destreza, agilidade, ciência e honra, a sua arma fundamental – a palavra. [...] a pouca importância que a maioria dos advogados dão à construção da palavra nos trabalhos jurídicos e, mesmo naqueles casos em que a redação é correta, ‘falta o hálito da vida, o matiz da paixão, o lance crítico, que é condimento, espécie de salsa, dos trabalhos literários. Não é a palavra a nossa única arma? Descuidá-la é como o artilheiro deixar oxidar-se o canhão, o médico permitir que perca o gume do bisturi ou o arquiteto perder o compasso e as réguas. (PAULO FILHO, 1987, p. 163-164, grifo nosso).

Entendemos que esse excerto do autor (*Ibid.*, *loc. cit.*), que é advogado, colabora para ilustrar o que Gadet; Pêcheux (2010, p. 46-47) apontam, ao falar do real da língua na “esfera do Direito e da Vida, ‘moedagem imaginária’, pela qual a língua toca na questão de Estado”. Os autores (*Ibid.*) nominam de “trabalhadores obstinados, possuídos pela loucura das palavras” que são “sangue e oxigênio” para o profissional de Direito, dito de outro modo, são os caminhos da *techné*, na tentativa de “dominar ‘racionalmente’ o corpo do pensamento, com a ajuda de uma língua ideal toda poderosa.” E assim, entendendo sentidos com Gadet; Pêcheux (*Ibid.*, p.47) de que o profissional do Direito é interpelado “no imaginário sem o saber” e a língua lógica faz-se simbólica motivada sob formas de convenções institucionalizadas. Complementam os autores ainda, neste texto, que alguns homens “possuídos pela loucura das palavras” são levados, conduzidos, movem-se, (des)locam-se “deixando errar seu fluxo no corpo pleno da linguagem” enquanto outros homens também “possuídos pela loucura das palavras decidem construir seu império de ciência e de texto” (*Ibid.*, p. 45-46). Os autores terminam o capítulo “Os homens loucos por sua língua”, refletindo acerca da língua materna e adotamos excerto dessa reflexão como epígrafe a iniciar o próximo subitem, em que alinhavamos noções de língua materna e língua nacional, na continuidade do percurso teórico.

2.2.2.1 Sabores e (dis)sabores da língua ma(e)terna e da língua nacional

Entre o amor pela língua materna e o desejo da língua ideal, a linguística científica revela 'estranhos parentescos com aquilo que ela vive de excluir'.

(GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 48).

Para Stübe (2008, p. 74), na perspectiva da Análise de Discurso que dialoga com a psicanálise, “a língua materna assume um estatuto particular: estruturar a constituição psíquica do enunciador, permitindo-lhe a inscrição no simbólico. E é a língua a partir da qual o enunciador organiza a sua relação com o Outro³⁹ e com as outras línguas”. Como afirma Robin (1993), ter a língua materna é ter uma língua como se tem um quarto, um lugar de refúgio. Também destaca Pfeiffer (2005, p. 33), na perspectiva AD/HIL, que “não se adquire uma língua, inscreve-se nela no instante mesmo em que a língua é tomada pelo sujeito”. Assim, o sujeito já tem, desde sempre, sua língua materna, ele não a adquire, pois é sujeito de linguagem, por conseguinte, língua materna

é aquela que não se aprende, mas se é banhado nela; aquela que afeta o corpo, habita o indivíduo e faz dele um ser falante, de tal forma que ele desliza, tropeça e hesita nas palavras, ocorrendo os esquecimentos, os lapsos, os atos falhos, os trocadilhos. É a língua do aconchego, aquela na qual o falante pode contar (em que ele pode se dizer alguém), à qual ele sempre pode voltar para se abrigar, para acalantar-se. (GHIRALDELO, 2002, p. 64 *apud* STÜBE, 2008, p. 77).

Se na língua materna o falante desliza, tropeça e hesita nas palavras, podemos considerar que a heterogeneidade e a incompletude são constitutivas da língua. A autora Eckert-Hoff (2010, p. 79), apresenta os sabores e os (dis)sabores da língua ma(e)terna, relatando a própria experiência de bilíngue, e aponta história d(e) vida marcada pela imigração europeia alemã como sentidos fundantes na noção que a autora chama de “ma(e)terna” e rastreia marcas deixadas pela (con)fusão de línguas e seus efeitos na constituição identitária. De acordo com a autora (*Ibid.*, p. 104), e(in)screver-se para compreender a língua ma(e)terna “implica desenrolar um novelo de lembranças feitas de esquecimento, de uma história que não é jamais única; porque há sempre uma história que se

³⁹ Compreendemos sentido para “o Outro”, escrito com letra maiúscula, com Stübe (2008, p. 36) que cita Lacan: “é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo o que aí pode presentificar-se do sujeito, é desse campo vivo onde o sujeito tem que aparecer” (Lacan, 1998, p. 193-4), designa um lugar simbólico, a lei, a linguagem. Já “o outro”, escrito com letra minúscula, diz respeito ao outro imaginário, lugar da alteridade especular, refere-se ao ‘eu’.

funde com outras histórias que estão mergulhadas dentro de uma grande história.” Assim, língua materna se historiciza pelas filiações, pelas relações com o outro, isso porque a língua materna é sempre herdada e essa herança, essa impossibilidade de habitá-la, que impulsiona a língua materna às margens, ao desvio, à guagueira, “impulsiona a estar sempre além ou aquém, jamais sobre o traço, sobre a letra” (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Abordamos, no início do parágrafo anterior, que heterogeneidade e incompletude são constitutivos da noção de língua da Análise do Discurso, todavia, ainda mais incompleto ficaria este estudo se não abordássemos a noção de *alíngua*, entendida por Milner (2012, p.17) como “núcleo em que cada uma das línguas sustenta suas unicidade e distintividade”, lugar do heterogêneo, onde se confundem fragmentos da língua materna e fragmentos da língua estrangeira. O autor (*Ibid.*) reconhece a “cisão da língua com a fala, cuja mecânica vale, abertamente ou não, para todas as versões correntes da linguística” (*Ibid.*, *loc. cit.*). De acordo com o autor (*Ibid.*), há Real na língua que a linguística insiste em denegar, Real denominado lalíngua: “a língua é, desse modo, aquilo que o inconsciente pratica, prestando-se a todos os jogos imagináveis para que a verdade, no compasso das palavras, fale”⁴⁰ (MILNER, 2012, p. 22). Reflexão pertinente ao nosso objeto de estudo acerca do imaginário de língua e o Direito, é a abordagem de que

para lalíngua, a linguagem empresta os traços que a conduzem rumo à compatibilidade e à pertinência a uma classe [...] ela ganha lugar e distinção. É bem fácil para quem quiser fazê-lo, situar aqui a deriva imaginária: acaso a linguagem se sustentaria em outra coisa que não nesse momento em que o ser falante se assimila reflexivamente como tendo congêneres que formam classe com ele e que se distinguem num universo? Resumindo: há algum outro fundamento além do espelho e da imagem do semelhante que aí se forma? (MILNER, 2012, p. 22-23).

Para pontuar as reflexões de Direito e imaginário de língua, trazemos Milner (*Ibid.*) e o efeito de deriva: ao preservar a identidade a si, será a lalíngua que conferirá o que é necessário para que uma coleção de falantes subsista, com o “mínimo de permanência que todo o contrato exige e do qual a escrita se faz comumente o suporte” (*Ibid.*, p. 23). Indagamos com o autor (*Ibid.*): devemos atribuir a língua inteiramente ao imaginário? Gramáticas e dicionários não comprovam nada além de fachada? Para o autor, é justamente essa a incerteza que trespassa o linguista: não temos respostas. Para Pêcheux (GADET;

⁴⁰ Milner toma o termo lalíngua – *lalangue* - de Lacan (2003, p. 410). Pêcheux (2009) dialoga com Milner (2012) e, por consequência, com Lacan acerca da *lalangue*, do Real: conceito lacaniano que delimita o limite simbólico da linguagem, o que se encontra fora do sentido e da possibilidade de ser interpretado, um impossível que insiste e retorna sempre ao mesmo ponto, é o que se repete como falta, é o não simbolizável, impossível de ser tocado. Segundo Pêcheux (2012, p. 29), o Real emerge na linguagem, não descobrimos, “a gente se depara com ele, dá de encontro com ele”, configurando, como Lacan (2003) o impossível de ser tocado e simbolizado.

PÊCHEUX, 2010, p. 52), “há pelo menos um lugar do qual se fale do que não se pode falar: esse lugar é *alíngua*”. Salienta ainda que “o Édipo linguístico corresponde ao fato de que toda *alíngua* não pode ser dita, em qualquer língua que seja”. Coracini (2011) defende a hipótese de que *alíngua* é a língua materna,

que também é estrangeira, estranha, que é minha e é do outro, que é gozo e sofrimento – aquela que, incompleta – e, por isso, em constante (trans)formação – híbrida, mestiça, resultante de cruzamentos de e com as línguas que fazem teia, tela, tecido, nos torna sujeitos, nos sub-juga, nos faz seres de comunicação; afinal, é ela que faz acontecer a im-possível relação entre dois seres, necessariamente distintos, cuja diferença não pode nunca ser apagada nem tamponada. (*Ibid.*, p. 145).

Nesta perspectiva, questionamo-nos acerca do papel desempenhado pela escola no cerceamento da língua materna: a escola não contribui para a aquisição dessa língua, mas para a construção de um saber sobre a língua que retornará para o saber a língua de cada um. Se sujeito e língua se fazem juntos, por que a criança vai à escola para adequar-se à língua oficial, no lugar correto do bem dizer, da língua nacional? Também concordamos com Payer (1999), Orlandi (2009) e Schons (2013) que o papel da memória traz a denominação da língua nacional pela adjetivação de língua brasileira – a nossa língua é culto ao nacionalismo – pois “a história produz a possibilidade de articulação entre o que pertence à língua do brasileiro e o que é negado” (SCHONS, 2013, p. 39).

Ao buscar a compreensão de língua materna e de língua nacional, com seus atravessamentos e entrecruzamentos, compreendemos com Scherer (2005b, p. 5), conforme a epígrafe de abertura, que “é, pela interpelação da língua pela língua se misturando na língua, pelo sujeito da língua, que nos constituímos”. E nesse sentido, aportamo-nos no estudo de Payer (1999; 2001), cuja tese aborda a interdição da língua dos imigrantes, notadamente os italianos que chegaram ao Brasil no fim do século XIX e meados do século XX, e aponta o processo de nacionalização dos imigrantes europeus no Brasil com a intervenção pontual do Estado Novo – por meio de lei – na década de 1930, quando Getúlio Vargas implantou o português como língua nacional:

A língua nacional, expressamente designada e administrada como elemento de soberania nacional, passa a funcionar como um elemento a atestar a brasilidade do imigrante. Enquanto cidadão da nação ele é chamado a inscrever-se nessa língua. Como consequência, o silenciamento produzido na interdição da língua [...] imprime determinados valores de natureza jurídica à relação desse sujeito com a língua, seja a língua nacional, seja com a(s) outra(s) que, presente(s) mas devendo permanecer silenciada(s), paira(m) como um elemento cerceado que constitui estranhamente o sujeito. [...] a censura da língua constitui um modo particular de interdição da memória, uma vez que a língua traz a memória inscrita. Interditar a

língua implica, nesse sentido, interditar um determinado modo de ser sujeito (pela língua). (PAYER, 2001, p. 253, grifo nosso).

Pelo exposto na citação acima e pelos grifos que nela efetuamos, esse funcionamento reverbera sentidos em que a língua materna do imigrante fica alojada na memória histórico-discursiva do sujeito e o constitui, mesmo que o Estado-Nação promova o apagamento com a interdição oficial das línguas dos imigrantes. Compreendemos, que o despertar do nacionalismo da ditadura Vargas, levantou a muralha social da política linguística da maioria a cercear e silenciar a língua da minoria oprimida. Para corroborar que a língua materna constitui o sujeito, a autora Payer (*Ibid.*, *loc. cit.*) comenta que, na oralidade, traços da língua materna do sujeito imigrante ainda se mantêm presentes até hoje. Analogamente, também nesta esteira de língua materna e de língua nacional, podemos depreender sentidos com Pfeiffer (2005, p. 34), que considera que no ensino da língua nacional “(com seus instrumentos, como a gramática, a literatura e, mais atualmente, a mídia em geral) vemos o trabalho do Estado de homogeneizar sentidos, produzindo o consenso, apagando a diversidade”. Assim, há a tentativa de camuflar a heterogeneidade que é constitutiva da língua e o problema está em tomar esses instrumentos – como gramática, literatura, mídia - como a própria língua, sem atravessamentos, sem contemplar a oralidade, o movimento, as rupturas, os equívocos. Por certo, a língua escrituralizada – dos dicionários, das gramáticas, dos manuais de redação, da mídia impressa – não é a língua portuguesa falada no Brasil. Neste entremeio, questionamo-nos: o que fazer se a única possibilidade de ascensão – inclusive intelectual – é dominar o padrão culto da língua (afinal até mesmo para poder escrever este estudo é imperioso que esteja estritamente no padrão culto)? Pode-se excluir da língua escolarizada o efeito (i)mobilizador⁴¹ do padrão que sustenta a coincidência entre língua materna e língua nacional? Como considerar a exterioridade constitutiva da língua?⁴² Nesse sentido, língua nacional “consiste em uma divisão desigual no interior da uniformização igualitária”. (PÊCHEUX, 2009, p. 23).

Pfeiffer (2001) também apresenta questionamentos acerca dos sentidos que foram sendo construídos e constituem a língua nacional brasileira, no modo como falamos a língua, no modo como a escrevemos, acerca de quem fala esta língua e de quem se apaga nas outras línguas que não são descritas, que possui variedades dialetais que a enriquecem de modo equivalente, vindas de aquém e de além mar:

⁴¹ (I)mobilizador em, pelo menos, duas significações: *imobiliza* ao levar o aluno a dissociar a língua que de fato domina e *mobiliza* ao apresentar-se como uma forma de ascensão profissional, intelectual, etc.

⁴² Estas questões serão problematizadas mais adiante, no capítulo quatro.

a língua pertencente ao Brasil é moderna, construída sob bases populares, amálgama do sangue, das tradições e das línguas. Esta modernidade é garantida por ser uma língua que vem de línguas exteriores. Neste jogo, apaga-se o que já está dentro, o que é nativo: o índio. [...] Delineia-se uma nação que se vê como independente e diferente: se macacos, todos somos, temos nossas diferenças... (PFEIFFER, 2001, p. 172).

Concordamos com a autora (*Ibid.*): quem define o que é esta língua no Brasil são os próprios brasileiros: o efeito de unidade da língua – nacional - é construído no processo de gramatização, balizada pela escrita, em uma memória discursiva que possibilita o funcionamento de uma nação. Sabemos que a busca por um efeito de unidade linguística é parte constitutiva de todo processo de organização social em torno de uma unidade identitária ou efeito de unidade identitária, que se traduz em ilusão de completude. Para Anderson (2008), autor de *Comunidades Imaginadas*, obra clássica para estudos sobre o nacionalismo, aponta que a nação pode ser compreendida como uma comunidade limitada, soberana e, acima de tudo, imaginada. Isso, porque sempre haverá fronteiras finitas; porque pressupõe relacionar-se com um grande pluralismo; porque seus atores (indivíduos), ainda que não se conheçam, compartilham signos e símbolos comuns, que os identificam (e se fazem reconhecer) como pertencentes a um mesmo espaço imaginário. O autor (ANDERSON, 2008) examina como o nacionalismo capta e expressa anseios e esperanças reais, nascidas no calor do conflito social. Importante para este viés de nossa dissertação, é o estudo por ele apontado de ascensão das línguas vernáculas e o fim dos impérios coloniais e nos sugere que não há evento social que seja totalmente imune à história. Entendemos com o autor (*Ibid.*) como os discursos da nacionalidade são caracterizados pela noção de simultaneidade, que inaugura uma ideia de tempo vazio e homogêneo, pois, divisões cronológicas são abolidas e, em seu lugar, se estabelecem regimes de temporalidade que jogam para a esfera do mito o passado e os momentos de fundação: a língua permite a unificação da leitura, a manutenção do suposto de uma antiguidade essencial, sobretudo, a partir do momento em que se torna oficial. Assim, também é parte constitutiva de todo processo de legitimação de uma língua o apagamento das outras línguas que estão em funcionamento em uma sociedade:

Na história do Brasil nós temos um apagamento original e instaurador de sentidos para a língua brasileira: o apagamento de nossa oralidade de país colonizado – as línguas indígenas – e, posteriormente, a língua geral. Mas sob este apagamento outras línguas se constituíram. [...] em um processo conflituoso que constitui a construção de uma ideia de nação. (PFEIFFER, 2001, p. 182).

Um pouco acima perguntamos: se sujeito e língua se fazem juntos, por que a criança vai à escola para adequar sua língua materna no lugar correto do bem dizer, da língua

nacional? E nesta busca de Pfeiffer (2005) pela compreensão de língua materna, de língua nacional e a fala em relação ao trabalho do Estado de homogeneizar sentidos, produzindo o consenso e apagando a diversidade, consideramos importante a concepção althusseriana de Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE), pois, para Althusser (1985) é pela excelência dos Aparelhos Ideológicos de Estado que a reprodução e a transformação da ideologia são asseguradas materialmente. Althusser (1985, p. 68), que também foi relido por Pêcheux (2009), designa a pluralidade de instituições – instituição religiosa, escolar, jurídica, política, sindical, de informação, cultural – de AIE, que funcionam por meio da ideologia. Sendo a Escola um AIE que desempenha papel dominante, pergunta Althusser,

Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, a escrever, e contar, ou seja algumas técnicas [...] junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho [...] regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários etc... (ALTHUSSER, 1985, p. 57-58, grifos do autor).

Para Althusser (1985), a instituição escolar reforça a divisão social de classes dentro do sistema capitalista. Se o Estado busca homogeneizar sentidos, para o autor, o regime capitalista acoberta e dissimula uma ideologia da Escola universalmente aceita, e representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia. Também o autor (ALTHUSSER, 1985, p. 80) comenta que nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe de tantos anos de audiência obrigatória e gratuita como a Escola: “5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista”. Assim, para Althusser (1985), as relações de produção de uma formação social capitalista são reproduzidas pela aprendizagem de alguns saberes contidos na ideologia dominante cristalizada pelos mecanismos da Escola. De acordo com Authier-Revuz (2010, p. 263), “Althusser possuía uma extraordinária capacidade de ouvir a singularidade de cada um e de suscitá-la”. Nessa conjuntura, compreendendo sentidos para a tentativa do Estado de apagamento da diversidade, para o consenso, para a não aceitação da heterogeneidade da língua. Pêcheux (2009, p. 23) também aborda a língua nacional pela imposição escolar do francês elementar como língua comum, que consiste em “uma divisão desigual no interior da uniformização igualitária”, de modo que a livre comunicação linguística, “seja ao mesmo tempo uma não-comunicação definida” que impõe na linguagem barreiras de classe necessárias à reprodução capitalista.

Assim, incluindo na língua a história e a ideologia, analisando a materialidade linguística considerando a ordem simbólica, atesta-se que a exterioridade é constitutiva da língua. Interior e exterior não se excluem, ao contrário, complementam-se. Há que se compreender que a materialidade linguística produz diferentes efeitos de sentido, “movimentando-se entre a ordem da interioridade e da exterioridade”. (GRIGOLETTO, 2007, p. 28). O sujeito da Análise do Discurso é interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Neste ínterim, é importante ressaltar as ilusões: ao sujeito, ilusão de que controla os dizeres; e à língua, ilusão de transparência do sentido.

A noção de língua para Pêcheux (2010a) sempre foi essencial para compor seu quadro epistemológico: ao deslocar a dicotomia saussuriana língua/fala para língua/discurso, concebeu que fala e sujeito são constitutivos da língua, são inseparáveis porque são complementares, na medida em que a língua é a materialidade do discurso. Assim, para o analista de discurso a língua é pressuposto para analisar a materialidade do discurso. Para Ferreira (2000, p. 37), “redefine-se a noção de língua, descentrando-a e remetendo-a a outra ordem: a ordem do discurso”.

Neste alinhavo, conceber a língua na perspectiva discursiva é ir além do sistema e da norma: “significa considerá-la incompleta, como um corpo atravessado por falhas, fissuras, lapsos e silêncios, os quais produzem sentidos pela inscrição do sujeito e, por sua vez, da língua na história” (GRIGOLETTO, 2007, p. 31). Permanece o questionamento: como desconstruir o imaginário da língua nacional ideal, homogênea, sem falhas? Para Schons (2013), o embate sobre como dizer o nome da língua nacional está no registro, que organiza as relações desiguais da língua: os arquivos que se organizam em torno dela nos dizem das questões políticas e dos falantes que a falam; dizem do impossível: na estrutura da língua, “depreender o impossível, significa encontrar na forma como o sujeito que enuncia, afetado pelo inconsciente e pela ideologia, aquilo que mais busca silenciar. E o que silencia? Outros nomes, outros sujeitos, outros sotaques, outras vozes no ato de nominar⁴³” (*Ibid.*, p. 39).

Por certo, entre o amor da língua materna e o desejo da língua ideal, que pode ser a língua nacional - ou pode ser a língua do Direito, ou pode ser a Língua Portuguesa - a Linguística constrói sua história: é este desejo de descobrir a língua-mãe, que originou todas, que mobiliza pistas para apreender a inatingível língua, pois para Pêcheux “a língua materna é a fonte em que se nutre a linguística” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 46). E, ao fechar esta subdivisão em que refletimos acerca da língua materna e da língua nacional, não nos

⁴³ No quarto capítulo, analisamos como esse imaginário de língua, nomeação e designação funcionam nos ementários de Língua Portuguesa na matriz curricular de Direito.

olvidemos da questão que merece atenção especial quanto ao apagamento linguístico com a imposição da língua nacional, pois tornar-se cidadão é, antes de tudo, estar submetido às condições impostas pela homogeneização que tem na universalidade de uma dada língua, seu instrumento mais eficaz, com a aprendizagem dela amparada no uso legal. E para contribuir com a tessitura da noção de língua da Análise de Discurso, mobilizamos, a seguir, as noções de língua imaginária e de língua fluida.⁴⁴

2.2.2.2 Sistematizações da língua imaginária e a língua fluida, que não se deixa (i)mobilizar

*Gosto de sentir a minha língua roçar a língua
de Luís de Camões*

*Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar a criar confusões de
prosódia*

*E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
[...]
(VELOSO, Caetano, p. 290, 2003).*

Para iniciar a abordagem das noções de língua imaginária e língua fluida, apoiamo-nos na epígrafe, excerto da canção *Língua*⁴⁵ em que Caetano Veloso, pelas artimanhas da linguagem, em sua complexidade e heterogeneidade, brinca com o jogo semântico das palavras e canta as glórias de uma língua viva, dinâmica, fluida, as quais, atravessadas pela melodia, ganham materialidade e se mostram das mais diversas maneiras. Inicia com a palavra “gosto”, que pode remeter ao gostar no sentido de ter preferência por algo, como também do sentido do paladar – língua como parte do corpo e não apenas linguagem, objeto da fala. Sentimos “gosto” quando nos apropriamos da língua imaginária? Ou ela é só coerção? Gostar de “roçar a língua de Luís de Camões”, mais que conotação de prazer no encontro de duas línguas, é o encontro/desencontro pela fala do escritor português de *Os Lusíadas*, nossa referência em Língua Portuguesa no além-mar, com a nossa Língua Portuguesa, no aquém-mar do Brasil. Indagamos: estará o poeta sublinhando o “desejo” de o brasileiro tocar a língua

⁴⁴ Optamos em não “quebrar”, em não dividir a epígrafe em duas páginas, de forma a não comprometer a reflexão que ela suscita. Assim, em nossa dissertação, há um ou outro breve espaço em branco, sem texto.

⁴⁵ Álbum do Disco *Velô*, 1984. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/caetano-veloso/lingua/95620>>. Acesso em 18 jan. 2014.

imaginária do além-mar português? E, deparamo-nos com a língua fluida ao “confundir prosódias” e os seus híbridos tipos de fala, sotaques, ritmos, acentos, misturando tudo em um amálgama poético. “Paródias” em profusão, remete à forma de cantar ao lado do original, mas que o transforma e o ironiza. Nesse sentido, dentre a fluida e a imaginária, qual é a original e qual é a paródia? Qual delas está à margem, à deriva, ao lado? Entendemos que Veloso (2003) aborda a função da paródia de “encurtar as dores e furtar as cores” como camaleão, ilustrando a heterogeneidade e a pluriculturalidade brasileira⁴⁶. Assim, pelas palavras desta epígrafe, deixemos “que digam, que pensem, que falem” e vamos enredando a trama teórica da nossa dissertação. Nesta perspectiva, buscando compreender as noções de língua imaginária e de língua fluida, lemos com Dias (2001) que “a questão da língua no Brasil tem suas raízes na profunda separação entre língua escrita e língua falada” (*Ibid.*, p. 187).

E nesta urdidura da rede conceitual, ao alinhavamos as noções de língua imaginária e de língua fluida, o excerto epigrafado pode contribuir para entendermos um princípio da Análise de Discurso: de acordo com Orlandi (2012a), real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a produção de efeito de contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. Em sentido antagônico, na instância do imaginário temos a produção de unidade para tamponar o real e a falta dele constitutiva, “a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição” (*Ibid.*, p. 74). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam.

Assim, concordamos com Orlandi (2013) que, ao se considerar o contato histórico e cultural entre as línguas, coloca-se em jogo as noções de língua imaginária – “os processos de construção das gramáticas”, a construção da língua nacional – e de língua fluida – “o corpo pleno da linguagem”. Em 1984, a partir do contato que Eni Orlandi (*Ibid.*) teve com culturas indígenas brasileiras, a autora refuta a cristalização da língua e a concepção de matéria imóvel, sem história e incapaz de influir em processos e formas das línguas com que estão em contato, foi, então, que considerou importante propor a distinção entre língua imaginária e língua fluida: “a língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas” (*Ibid.*, p. 22). Essas noções são importantes para o desenvolvimento do gesto analítico no quarto capítulo desta pesquisa e, notadamente a noção de língua imaginária, na medida em que observamos, a partir da análise das regularidades da materialidade linguística presentes nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa em curso de Direito, que emerge o aspecto da

⁴⁶ No próximo capítulo, ao abordamos as marcas de historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde 1532 até os dias atuais, apresentamos a plurivernacularidade estabelecida em território brasileiro.

sistematização da língua norma/língua imaginária, não de forma fixa ou dicotômica, pois, em nosso aporte teórico, vimos que Análise de Discurso é movimento e, pela porosidade da língua, escapam equívocos e fissuras.

Orlandi e Souza (1998) levantaram algumas hipóteses discursivas acerca das línguas indígenas – notadamente o tupi –, sem incorrer no risco do etnocentrismo e sem cair no preconceito linguístico de que as línguas indígenas são diversas das línguas de civilização, abstendo-se do preconceito de considerar extravagante o que não é peculiar do ambiente cultural nativo. As autoras (*Ibid.*) apontaram a possibilidade de risco oposto: projetar sobre as línguas indígenas os modelos de sistematização de uma língua ideal – imaginária, que por ter um retorno sobre o real, modela-o. “As línguas-imaginárias são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituições, a-históricas” (ORLANDI E SOUZA, 1998, p. 27-40). Deduz-se que, por ser construção, é a sistematização que faz com elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias.

Sob este prisma, língua imaginária é a que os analistas fixam na sistematização, por modelos rígidos de gramática e de escrita – que se traduz em nosso modo disciplinado de relação com a linguagem – a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas. A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando se analisam os processos discursivos em suas condições de produção, que fazem parte da exterioridade linguística. Para Pêcheux (2010a), as condições de produção são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela, as circunstâncias da enunciação e o contexto sócio-histórico-ideológico:

um estado dado das condições de produção corresponde a uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que *é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo *ao conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido de condições de produção. (PÊCHEUX, 2010a, p. 78, grifos do autor).

Nesse sentido, tanto a língua imaginária quanto a língua fluida podem se dar em condições de produção diferentes e podem ser referidas a diferentes formações discursivas: ao se observarem as condições de produção e de funcionamento da memória, pelas fronteiras porosas, o dizer inscreve-se em determinada formação discursiva em detrimento de outra. Vale ressaltar que, para Pêcheux (2009), não há ritual sem falhas, dessa forma, para concordar

com o autor (*Ibid.*) não deixemos a noção estanque, fechada, de forma a não contradizer a teoria. É certo que há uma inscrição em discursividade sobre língua no segmento do Direito, mas o funcionamento é heterogêneo, na filiação teórica da AD, na materialidade linguística há regularidades dominantes que produzem efeito de evidência, que se destacam, que predominam, mas há também tensão agindo junto com esse efeito de evidência, há dispersões. Conquanto haja certa estabilização de sentidos, nem a língua imaginária, nem tampouco a língua fluida, são fechadas, estanques: não dicotomizamos nem como línguas homogêneas, nem como línguas totalmente heterogêneas - em quaisquer uma delas há discursividades dominantes. De acordo com Orlandi (2003) e Pfeiffer (2000), há discursividades dominantes e o discurso fundador se faz em uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, produzindo uma ruptura, um deslocamento. Nosso trabalho de analista de discurso é mostrar como estas discursividades dominantes se estabilizam como referência na construção de memória e de imaginário. É importante compreender, ainda consoante Orlandi (2003, p. 7), que não há controle pessoal ou coletivo dos processos e da história de que sujeitos e sentidos participam: há é aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político. Assim, compreendemos com Henry (2003, p. 151) a impossibilidade de se fechar a questão do sentido, pois, cientificamente, toda tentativa de resolvê-la definitivamente, só pode ser um engodo, já que deriva de reflexão filosófica. Sob este prisma, a língua, tecido da memória, não pode desconsiderar as condições de produção que subjazem no discurso, já que o discurso é afetado pelas condições de produção, que configuram as relações entre o sujeito, a língua e a história. Indagamos com Milner (2012): “será que a língua não passa de uma máscara arbitrariamente construída e que não tangencia nenhum real?” (*Ibid.*, p. 23).

2.2.2.3 Uniformidade aparente que (con)forma e dá forma à norma: língua oficial, língua de Estado, língua da lei e língua do Direito

*As leis não bastam.
Os lírios não nascem da lei.*

(ANDRADE, Carlos Drummond de, 2000, p. 29).

Já enunciamos que a noção de língua constitui-se em ponto nodal para nosso estudo e base para nossa análise. E se a língua é o lastro, é o alicerce deste estudo, faz-se mister

abordarmos também as noções de língua oficial, de língua de Estado, de língua da lei e de língua do Direito, especialmente pela fisionomia deste estudo que analisa o discurso *sobre* o estudo da Língua Portuguesa em curso superior de Direito. E para contribuir com este trabalho e suas reflexões sobre legislação, sentimo-nos mais confortáveis na companhia do desassossegado⁴⁷ poeta, Carlos Drummond de Andrade, autor da epígrafe acima, cuja linguagem metafórica nos faz pensar no jogo entre "leis" e "lírios", inclusive com a evocação da imagística bíblica⁴⁸: há o efeito de surpresa pelo contraste com o padrão discursivo dos assuntos de legislação e constatamos que, se a “lei” não é o bastante para fazer nascer um “lírio”, e as plurissinificações que podemos depreender desse verbete, precisamos (re)ver a ordem de valores com que tateamos nossas buscas. E, com o poeta, indagamos: por que será que em face de uma robusta e bela legislação, que se equipara a um “lírio”, temos o sentimento de que “as leis não bastam”? Pois bem, buscando respostas pelos fios condutores e estruturantes desta área do saber, vamos alinhavando os pontos que tecem a noção de língua e lemos em Pêcheux (2009):

o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados que estão compreendidos nela. (PÊCHEUX, 2009, p. 81, grifos do autor).

O próprio Pêcheux, ao caracterizar a relação entre autonomia relativa do sistema linguístico e o conjunto contraditório dos processos discursivos, aborda o “jogo entre código jurídico e código linguístico” (*Ibid.*, p. 84). Entendemos o termo “lei” consoante Pêcheux no sentido jurídico, segundo o qual o sujeito sucumbe ao peso da lei, que prevê uma sanção para esse sujeito:

isso significa, a nosso ver, que o jurídico não é, pura e simplesmente, um “domínio de aplicação” da Lógica, como pensam os teóricos do formalismo jurídico (Kelsen etc.), mas sim que há uma *relação de simulação* constitutiva entre os operadores

⁴⁷ Entendemos que a linguagem científica deve empregar com parcimônia a adjetivação, contudo, optamos por manter o “desassossegado” porque esta também é uma característica de Pêcheux, teórico que norteia nosso estudo.

⁴⁸ Neste sentido, compreendemos que o poeta Carlos Drummond de Andrade (2000) escreve a partir do versículo que encontramos na Bíblia, no Evangelho de Lucas: “*Olhai os lírios dos campos, eles não fiam e nem tecem e nem mesmo Salomão, com toda a sua glória, jamais se vestiu como qualquer um deles.*” (12:27). Como este é um trabalho de escrit(ur)a, e ao escrever nos inscrevemos: trazemos aqui esta passagem bíblica e sua plurissignificação, pois tem sido objeto constante de reflexão da pesquisadora e nos é constitutiva em nossa história de vida.

jurídicos e os mecanismos da dedução conceptual, especialmente entre a sanção jurídica e a consequência lógica. (*Ibid.*, p. 98, grifos do autor).

Nesta tessitura, foquemos na noção de língua da lei: para Pêcheux (2009, p. 145), a lei sempre encontra “um jeito de agarrar alguém”, uma “singularidade” à qual aplicar sua “universalidade”. A língua da lei traduz-se em suporte de lei e objeto de uma lei que autoriza e interdita as formas do dizer e cria os lugares de legitimidade, os lugares institucionais. surgem evidências, pelo já exposto, de que a língua da lei, como aponta Zoppi-Fontana (2005, p. 93), descreve os traços deixados na escrita jurídica que compreendem os trajetos percorridos pelos sentidos para se legitimarem e se estabilizarem enquanto lei. Não obstante nosso objeto de estudo não seja o discurso da Lei, consideramos relevante refletir com Zoppi-Fontana (2005) ao afirmar que há dois processos discursivos – universalização e particularização das relações – que se confrontam no arquivo jurídico:

É instigante pensar no *texto da lei* como um discurso que se sustenta em uma modalidade de existência *virtual* dos fatos legislados, que, entretanto, (con)forma (dá forma à norma) aos acontecimentos. *Modalidade virtual*, neste caso, entendida não só como *possibilidade-de-existência concreta* do fato que a lei sanciona mas, sobretudo, no sentido de *já-existência formal* do fato na lei, isto é, como *modalidade de existência do fato jurídico*, caracterizada pelo funcionamento discursivo. (*Ibid.*, p. 93-94, grifos da autora).

Problematizamos essa citação com a organização e a institucionalização do arquivo e com a memória social. Tanto Pêcheux (2009) quanto Zoppi-Fontana (*Ibid.*) dão ênfase ao funcionamento discursivo, aos processos e, nesses, funciona o imaginário de língua que tratamos nesta dissertação. Neste enredamento, Gadet e Pêcheux (2010, p. 190) afirmam que o direito se apoia sobre o sistema regulamentar, em uma “Razão escrita”, para ser aplicada na prática jurídica. Apontam ainda os autores que o direito é “letrado”, “doutrinal”, exercido por especialistas dotados de uma formação universitária em que o latim traz sua lógica ao pensamento jurídico. A língua da lei, por meio do seu funcionamento discursivo, aplica uma regra jurídica a fatos já constituídos. Assim, o funcionamento do arquivo jurídico contribui na formação de uma memória que se projeta sobre fatos passados, por meio do funcionamento material da língua nas suas múltiplas formas que, para Zoppi-Fontana (2005), se traduz em suporte material dos processos discursivos que constituem a língua da lei, como dispositivo de gestão do social. Os gestos de leitura dos textos da lei dão visibilidade aos equívocos, silenciamentos e contradições, “abrindo fissuras na superfície pretensamente homogênea do texto da lei” (*Ibid.*, p. 93-94).

Para contribuir com a visibilidade dos equívocos e silenciamentos na língua da lei, Mariani (2004, p. 19) comenta o processo histórico de confronto entre línguas com memórias, histórias e políticas dessemelhantes, em condições assimétricas de poder tais que a língua colonizadora tem condições políticas e jurídicas para se impor e legitimar. Para a autora (*Ibid.*, p. 26), há três instituições nucleares do aparelho de Estado: religião, realeza e direito, que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: a Língua Portuguesa é também uma instituição que faz parte do funcionamento social geral da nação ao mesmo tempo em que dá legitimação escrita às outras instituições do reino. Então Mariani (*Ibid.*) vai abarcar a noção de língua imaginária que supõe a unidade e homogeneidade garantidoras da intersubjetividade social e demográfica: o monolinguismo funciona só no imaginário. Exemplo da visibilidade dos silenciamentos da língua da lei foi a Lei de Marquês de Pombal, no Diretório dos Índios, em 1759, em que doravante no Brasil só se falaria Português: a máxima inalteravelmente praticada por todas as nações colonizadoras: introduzir logo nos povos conquistados seu próprio idioma. A língua da lei silenciou e apagou as línguas indígenas, a língua geral, o tupi, o trabalho dos jesuítas, o latim, contudo, na memória permaneceu como um sempre lá-já-dito. Mariani (2004) explicita que quando se começa a estudar a língua, não é por amor à língua, mas é caminho, modo de entrada: a questão linguística abre portas. Evidencia-se claramente a produção do conhecimento com a língua e como a colonização veio para atender interesses práticos, elementos motivadores não como interesse linguístico propriamente.

Importante ressaltar que, a língua de Estado, em consonância com Orlandi (2012b, p. 107), é o modo pelo qual o próprio Estado dá sentido a si mesmo. “Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados” (PÊCHEUX, 2012a, p. 86). O autor (*Ibid.*) apresenta a noção de língua de Estado no discurso stalinista, que o autor (*Ibid.*) criticou e afirmou que o regime soviético se desfigurava a si mesmo em seus lapsos e denegações:

língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência das relações de classes: ela usa uma falsa aparência para contornar indefinidamente o que todo mundo sabe e que ninguém pode dizer. Esta língua tende assim a passar pelo real, a representá-lo sem distância, a constituir seu equivalente: o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados. (PÊCHEUX, 2012a, p. 86, grifo nosso).

Pelo exposto na citação, compreendemos que há relação com a filiação a uma determinada formação discursiva e também com a questão do silêncio local, tratada por

Orlandi (2012b). Para Pêcheux (*Ibid.*), a língua de Estado tece significativo progresso em seu intento e trabalha no assujeitamento: é arte de anestesiar as resistências, de absorver as revoltas no consenso e de fazer abortar as revoluções. Para Zoppi-Fontana (2013), a língua de Estado – a língua oficial – resulta de uma decisão de Estado que exerce pressão normativa sobre os aparelhos de Estado, impondo e exigindo essa língua aos cidadãos na relação com a estrutura administrativa estatal. Ressaltamos que, no Brasil, a adoção da Língua Portuguesa como idioma oficial deu-se com a Constituição de 1988, em seu “Artigo 13: A língua portuguesa é o idioma⁴⁹ oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, p. 42).

Nesse sentido, a questão da língua é uma questão do Estado, na medida em que o Estado, ao impor uma língua nacional e políticas públicas, idealiza uma igualdade que é histórica e apresenta uma desigualdade real. Para ilustrar esta relação, citamos acima a oficialidade da Língua Portuguesa como idioma pela Constituição de 1988: uma igualdade proclamada como direito universal. A política linguística do Estado se faz pela invasão, absorção e anulação das diferenças. Na verdade, há uma tensão entre o universal e o historicamente construído e isso nos faz compreender os princípios da dominação: são produzidos por uma determinação histórica que passa a funcionar como a ideal, universal. Não obstante nosso objeto de estudo seja o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso de Direito, consideramos importante refletir que, ao funcionar dessa forma ideal e universal, a Língua Portuguesa como língua nacional, oficial do Estado brasileiro, é uma língua universalizada para todos os falantes, contudo, é uma forma histórica dentre outras possíveis, a que se oficializou. Nem por esta razão, deixa de ser imaginária:

o Estado aparece como aquele que vai lidar institucionalmente com esse real e com o real da história, ou seja, vai administrar a política da língua inscrevendo-a no universal, no direito e no formal, com vistas a formar os cidadãos ideais e homogêneos. Logo, a universalização de uma língua desconsidera sua história (da língua) particular, isto é deshistoricizar a própria língua e os sujeitos, individualizando-os na relação com o Estado. (DI RENZO, 2005, p. 228).

De acordo com a autora, desconsiderar esse processo é deshistoricizar a instituição da língua nacional e apagar o princípio de dominação. E reiteramos: a política do Estado é uma política da absorção e da anulação das diferenças. A igualdade é um direito universal e tantas

⁴⁹ Para Derrida (2001, p. 48 *apud* Stübe, 2008, p. 175), há diferença entre língua e idioma, embora não seja facilmente apreensível, nos contextos das desconstruções: o idioma do sujeito é onde ele pode estar-em- casa, “mas o que é este estar-em-casa na língua em direção à qual não cessaremos de voltar?” Para o autor (*Ibid.*), entre língua e idioma há uma passagem sem passagem, um passo impossível, um não como sim. Há uma fronteira invisível entre a língua e o idioma, entre o puro e o impuro, entre o múltiplo e o único. Observamos que frequentemente nos textos das Leis no Brasil, emprega-se idioma em detrimento de língua.

vezes já nos vimos envolvidos nesse discurso. Na verdade, é a deshistoricização presente nesse universal que gera o princípio da dominação.

Orlandi (2009) observa que, embora em 1795 a Câmara ordenasse que só se falasse a Língua Portuguesa, sob pena de prisão, pelo texto da lei a Língua Portuguesa já começara a ter uso obrigatório em 1759, conforme já mencionado na página anterior, com o édito real engendrado pelo Marquês de Pombal: embora houvesse leis e ordens da Coroa Portuguesa, somente com este acontecimento linguístico-jurídico a Língua Portuguesa, enquanto língua do Príncipe, impõe-se oficialmente como língua a ser falada e escrita pela nobreza portuguesa, incluindo os nascidos no Brasil e expulsando os jesuítas da Colônia, cuja influência incomodava a Corte de Portugal. Antes havia o que Mariani (2004, p. 95) nomeia de tensão constitutiva do processo colonizado e constata que ensinar português aos índios objetivando a catequese é silenciar a língua e a memória de outros povos. Enquadram-se as línguas, silenciam-se os conflitos e excluem-se as diferenças: no silêncio imposto pela colonização, a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil. A historiografia da língua brasileira aponta para a convergência entre formação de identidade nacional e língua nacional: “nenhum indivíduo que pertença a uma sociedade e portanto a uma nação pode escapar da língua de sua nação” (*Ibid.*, p. 14). Isso nos ajuda a entender que as políticas linguísticas passam pelo crivo das políticas de Estado.

Relevante também nesta constituição da identidade da língua (mais) falada no Brasil foi a mudança do nome da língua falada no Brasil, pois conforme Dias (2001), após a Independência, em 1826, houve a proposição de emenda de José Clemente Pereira, no Parlamento do Império Brasileiro, que determinava que os diplomas dos médicos cirurgiões fossem redigidos em linguagem brasileira, por ser considerada a mais própria. O autor (DIAS, 2001, p. 187) aponta as polêmicas que se travaram no Parlamento acerca do ensino da língua e da gramática e resultaram em Lei, de 15 de outubro de 1827, que trazia em seu texto, pela primeira vez num texto legal, a expressão “língua nacional” e estabelecia o ensino da leitura, da escrita e da gramática da língua nacional. Na primeira metade do século XX, estava em jogo um conceito de cidadania: a correlação semântica entre a expressão língua brasileira e língua falada pelos brasileiros, homens que constituem a nação, pois, consoante o autor (*Ibid.*, p. 192) o nome língua nacional, língua brasileira adquiria sentidos em um espaço no qual a nacionalidade cruzava com a cidadania.

De acordo com Orlandi (2009), um país precisa de sua língua oficial em nome de sua unidade e soberania, o Estado precisa dessa representação para se apresentar como Estado de

todos. Nesse sentido, vemos feridas não completamente cicatrizadas na ditadura de Getúlio Vargas, em que se desencadeou um processo de censura e repressão linguísticas. Não se tratava de mera xenofobia, era um projeto de Estado de exaltação da cultura e instituições nacionais e de repressão ao estrangeiro: com receio do diferente, “os regimes autoritários têm medo da *alteridade*” (ORLANDI, 2009, p. 119, grifo nosso).

Não obstante o título de nosso trabalho seja “*Língua e Direito – uma relação de nunca acabar*” e nosso objeto de estudo não seja a sala de aula e, sim, o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito, consideramos relevante enredar em nossa dissertação, tanto especificidades da *língua do Direito* quanto reflexões acerca do imaginário de língua desta área de conhecimento. A abordagem das especificidades da língua do Direito não são esgotadas nesta subdivisão de capítulo: devido à contiguidade com o tema de nosso estudo, a língua do Direito é estudada em um movimento de circularidade nos outros capítulos de nossa dissertação, pois que, constantemente, é (re)tomada, é (re)visitada, é matéria significativa deste estudo, assim, por vezes, é (des)locada, ganhando outros contornos. Pêcheux (1990, p.11) aponta a língua do Direito como “a maneira política de negar a política”. Concordamos com o autor, pois é a estratégia da diferença sob a unidade formal que culmina na língua do Direito: as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo sentido.

De acordo com o autor (*Ibid.*), a ideologia jurídica introduz, por meio de seu universalismo, uma barreira política invisível que se entrelaça sutilmente com as fronteiras visíveis engendradas pela exploração capitalista: “espaço da artimanha e da linguagem dupla, linguagem de classe secreta onde o ‘bom entendedor’ encontra sempre sua salvação, a língua da ideologia jurídica permite conduzir a luta de classes sob a aparência da paz social”. Neste texto, Pêcheux (1990, p. 9) aborda tanto a Revolução Francesa (1789) quanto à Revolução Russa (1917) e aponta que no espaço revolucionário tem-se a questão da passagem de um mundo a outro e a relação das formas histórias são aí colocadas: “o conjunto constitui um só processo, contraditório, no qual se tramam as relações entre língua e história”. Pois bem, neste enredamento indagamo-nos se estas reflexões acerca destes espaços revolucionários possuem importância na contemporaneidade. Entendemos, como estudiosos da materialidade linguística e da historicidade, que são importantes sim essas reflexões e constatações de que a difusão cultural da língua nacional fazem parte integrante do programa político dos movimentos revolucionários e de libertação nacional. Também, a constatação de que algo se repete nas revoluções: a preocupação de criar as condições linguísticas necessárias ao exercício do novo poder do Estado, em suas ramificações geográficas e culturais.

O processo de contato e transformação é próprio da história das línguas. É próprio à língua que ela se desloque no tempo e no espaço, seguindo o movimento de sua historicidade. Pela leitura da tese de Payer (1999, p. 10), compreendemos a questão de como aparece a relação de sujeito com a língua e o processo de constituição do indivíduo: a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui. Para contribuir com a compreensão do funcionamento da memória, por conseguinte, que a língua da lei, a língua de Estado, a língua do Direito e a língua oficial, no inconsciente não se apagam, Payer (*Ibid.*, p. 11) afirma que para além do senso de controle que se tem sobre o dizer, as línguas carregam memórias de sentidos que fazem parte não apenas do nosso, mas também do seu modo de significar. De acordo com a autora,

quando as fendas da memória se abrem, as imagens catalogadas como pertencendo ao domínio do passado/esquecido se impõem, inconvenientes e impiedosas, por sua própria conta e valor. Vão além do quadriculado das fronteiras que protegem sentidos de outras espécies, esses estabilizados como sentidos de um “mundo semanticamente normal”. (*Ibid.*, p. 14).

Neste ínterim, Gadet e Pêcheux (2010) defendem, no texto *Língua Inatingível*, que em linguagem nada é respondido definitivamente e sempre retorna. A memória retorna, não obstante as imposições da língua da lei, da língua de Estado, da língua do Direito e da língua oficial. Neste sentido, Orlandi (2009) relata sua experiência como autora em AD e HIL: “*resta que me ficam claras a materialidade de nossa língua e a materialidade da história em que essa língua se inscreve*” (*Ibid.*, p. 6, grifo nosso). Concordamos com a autora (*Ibid.*): há um atravessamento seja pelo imaginário constituído pelos discursos do poder ou pelo dos especialistas da língua com suas formas de construir a língua-ficção, a língua normatizada, a língua oficial, a língua de Estado, a língua do Direito, a língua da lei, a língua padrão, ou seja, a língua imaginária com a qual lidamos ao longo de nossas existências na relação com a língua fluida.

No processo linguístico-histórico haverá sempre uma marca de origem, dupla, que Orlandi (2009, p. 89) denomina “disjunção necessária”, que fará ressoar a nossa memória duplicada em efeitos para fora e para dentro de nosso território linguístico. É nessa heterogeneidade linguística que ressoa em nossa história como efeito da colonização. O real da língua se impõe a partir do processo de gramatização – século XIX – quando passamos, com a Independência e, depois com a República, a ter nossas instituições, nossa escrita, nossa língua, assim legitimada. De acordo com a autora (*Ibid.*), há discursos sobre a língua

mobilizando de forma desigual nossa memória e produzindo diferentes relações de alteridade: a língua comum, brasileira, o português de Portugal e a língua geral (tupinambá), falada na costa brasileira nos dois primeiros séculos da colonização e depois invadindo o interior com as bandeiras e as entradas.

Conceber o homem como ser histórico corresponde a concebê-lo como ser de linguagem, como ser significativo, e vice-versa, pois para Orlandi (*Ibid.*, p. 100) o homem como sujeito que fala é um ser histórico. Daí o interesse da Análise de Discurso em compreender a relação histórica entre o homem e a língua. Importa conhecer a história, o modo de formação da língua nacional – dos instrumentos linguísticos – que significam uma extensão da relação do falante com sua língua. Uma língua não vive por si, há a incidência do político. Várias denominações e sujeitos que ela engendra: língua nacional, língua de Estado, língua oficial, língua materna, língua da lei, língua do Direito. Para Orlandi (*Ibid.*, p. 119), esta é a perspectiva que vê a língua como um objeto simbólico afetado pelo político e pelo social intrinsecamente.

Apresentamos, neste capítulo, um conceito crucial à Análise de Discurso e bússola para este gesto analítico: a noção de língua que, sob este viés teórico, é de incompletude, de heterogeneidade, não é um sistema fechado nem perfeito, nem pronto, tampouco acabado. Na perspectiva discursiva, a língua é entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade que constrói, que produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico, em um sistema em constante movimento, logo, passível de falhas, de equívocos como fatos estruturantes, de deslizes. A língua, sob a óptica discursiva, é a materialidade específica do discurso, marca da historicidade inscrita na língua. Assim, a língua é passível de rupturas, de fissuras e de brechas por onde sentidos outros transbordam, deslocando discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.

Sob este prisma, evidenciamos a relação entre as diversas acepções de língua, deslocando e deslizando da concepção sistêmica de língua fechada em si mesma. Há constatação de que estas acepções todas de língua estão imbricadas, coexistem nem sempre em harmonia, dispostas, sobrepostas umas às outras: neste estudo, muito embora se desejasse apontar significações e noções estanques, como que em compartimentos, em prateleiras, compreendemos que não é possível, na pluralidade, elas se embaralham. Para exemplificar: não se consegue abordar língua fluida e língua imaginária sem abordar a construção da língua nacional, até porque estudos acerca da língua fluida e da língua imaginária efetuam um resgate da língua indígena, que aportou contribuições significativas e influenciou a língua brasileira, a língua nacional. Tampouco conseguimos abordar língua oficial, língua de Estado

e língua da lei, sem também tocar na língua nacional. E, como um pêndulo em movimento (PETRI, 2013), oscilamos num vaivém de língua da lei imbricada com a língua de Estado e com a língua do Direito, navegando pelas errâncias da (con)fluência das línguas. Para Milner (2012, p. 16) “as línguas formam uma classe consistente – logo, uma classe cujos elementos podem ser pensados todos juntos”. Ao afirmarem-se noções de língua, supõe-se que são várias e estão reunidas, porém, de que é possível diferenciá-las entre si. Ainda segundo o autor (*Ibid.*, p. 16) “é esse plural, na verdade, uma coleção de singulares ao mesmíssimo tempo iguais e discerníveis”. Dito de outro modo, a distinção por vezes é trivial, visto que identidade e diferença – clivadas e cindidas – se embaralham, se mesclam, se atravessam, se sobrepõem.

Assim, a língua do analista de discurso é a língua da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua: “é a língua da indefinição do direito e do avesso, do dentro e fora, da presença e ausência”. Por esses traços que são próprios da língua e também dos principais conceitos da análise de discurso, é que serve tão bem a “figuração da fita de Moebius⁵⁰, como representação topológica do que se passa nos meandros da teoria do discurso” (FERREIRA, 2005, p. 17).

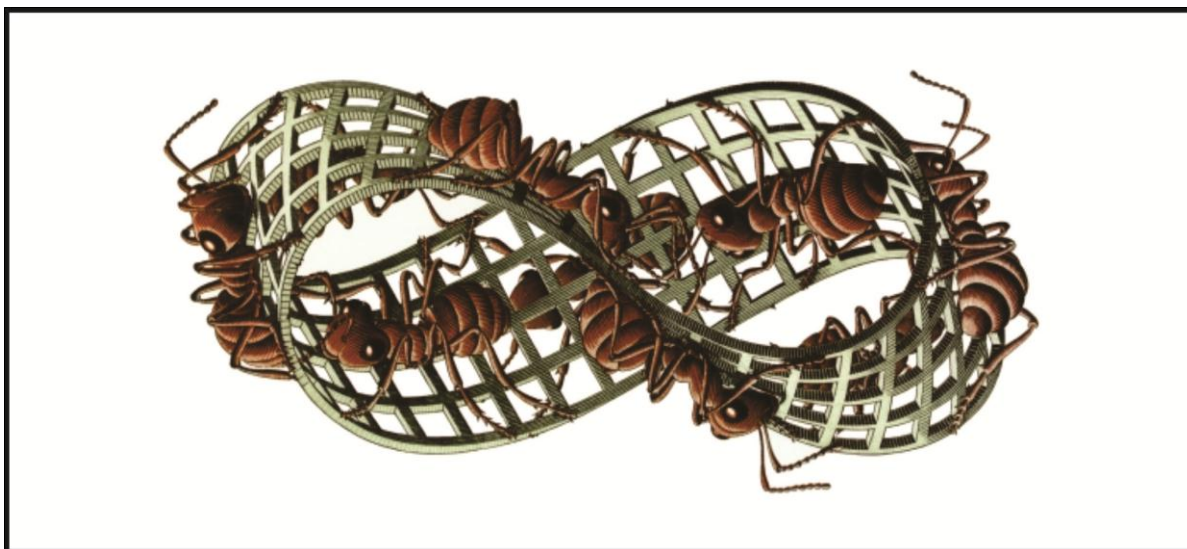


Figura 2 - Fita de Moebius

Fonte: Disponível em:

<http://revistagalileu.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg_article_print/1,3916,560640-2680-1,00.html>. Acesso em: 30 nov. 2013.

⁵⁰ Para contribuir com o entendimento da língua da AD, obtivemos, pessoalmente, autorização da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Leandro Ferreira, para utilizarmos em nossos estudos a figuração da fita de Moebius, que ilustra a da indefinição do dentro/fora, da presença/ ausência, do direito/avesso -, em 21 de novembro de 2013, quando do II Seminário Internacional de Língua e Literatura e I Instituto de Estudos Linguísticos, realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, no período de 19 a 22 de novembro de 2013.

Assim, por esses traços do dentro-fora⁵¹, presença-ausência que são constitutivos da língua da AD tão bem representados no elemento gráfico da fita de Moebius, importa ressaltar que há outras noções de língua não abordadas aqui: a língua do corpo⁵², a língua alheia, a língua franca, a língua estrangeira⁵³, a língua do exílio⁵⁴, a língua transnacional⁵⁵, a língua monumental⁵⁶, a língua de vento⁵⁷, a língua de madeira⁵⁸, a língua do teclado, a língua da

⁵¹ Entendemos sentido no emprego do hífen em Stübe (2008, p. 155) apoiada em Derrida (2001): o hífen atua aqui em “dentro-fora”, “ausência-presença” como traço de união, que não sobrepõe aspectos, mas amalgama, funde e confunde: “um e outro”, ao mesmo tempo.

⁵² A *língua do corpo*, conforme Dorneles (2014) e Schons (2014), considera o corpo como objeto a ser discursivizado. A partir dele as linguagens operam com seus sistemas próprios. As autoras (*Ibid.*) pesquisam o corpo feminino em materialidades compostas também de imagens fotográficas, exposto ao trabalho do interpretante, situado em condições de produção nas quais as imagens do corpo têm funcionamento mercadológico: são os corpos que estão nas ruas no movimento de resistência e são captados pelas lentes do fotógrafo e do cinegrafista e trazidos para interpretação. “A *língua do corpo* traz para o debate diferentes olhares sobre o conjunto de sentidos que o corpo humano centraliza ou agencia na sociedade pós-moderna.” Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/wp-content/uploads/2014/04/11.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2014.

⁵³ Guimarães (2007, p. 64) distingue as diferentes representações imaginárias de línguas em relação ao modo de funcionamento. A língua materna é aquela praticada pelo grupo no qual o falante nasce. A *língua alheia* é qualquer língua que não se dá como materna. A *língua franca* é aquela praticada por grupos de falantes de línguas maternas distintas. A língua nacional é aquela que mantém relação de pertencimento de um grupo. A língua oficial é a de um Estado nos seus atos legais. E por fim, a *língua estrangeira* é a língua falada pelo povo de um Estado diferente daqueles falantes de referência.

⁵⁴ A *língua do exílio* que o escritor James Joyce *apud* Authier-Revuz (2004, p. 34) evoca é o aprisionamento em uma forma linguística, separado de sua língua idealmente materna, “em exílio”. O autor comenta que é necessário fazer com que as línguas não sejam mais ilhas, que se possa fazê-las passar umas através de outras, e aquelas em que “diz exílio, diz tristeza”. O autor ainda aponta que o riso, o mais generoso dos risos, “um riso de embriaguez”, pouco a pouco, vence essa *língua de exílio*, o riso é “o grande trabalho de fermentação das palavras” (“*La langue de l'exil*”, *Le Monde*, 05-02-1982) (*Ibid. op. cit.*).

⁵⁵ Entendemos a *língua transnacional* com Orlandi (1998) e Zoppi-Fontana (2009). Para Orlandi (*Ibid.*), a noção de transnacional se dá na medida em que “global” apaga a existência dos limites entre os países e coloca em jogo o transbordamento de fronteiras. Desta forma, a globalização, ao reduzir o universal ao seu aspecto pragmático, desconsidera a historicidade e a materialidade dos fatos simbólicos que constituem a memória nacional. Zoppi-Fontana (2009, p. 22) assinala que transnacional “consiste em considerar as imagens produzidas nos processos discursivos que interpretam e significam a língua nacional como uma ‘língua de comunicação internacional’”.

⁵⁶ Buscamos sentidos de *língua monumental* ou acerca do aspecto da monumentalização da língua em Zoppi-Fontana (*Ibid.*) e Silva Sobrinho (2011): nesse sentido, contribuem as várias iniciativas do poder público de significar a Língua Portuguesa como patrimônio cultural, estando na base desta interpretação processos metonímicos que tomam a língua pela nação. Como exemplos, a criação do Museu de Língua Portuguesa e a instituição do Dia da Nacional da Língua Portuguesa que instituem o português do Brasil como monumento e lugar de comemoração.

⁵⁷ *Língua de vento*: “arte da anestesia e da asfixia” (PÊCHEUX, 1990, p. 19). São estas as margens que trabalham as *línguas de vento*, dominação sutil que, segundo o autor, são línguas totalitárias. Como exemplo, cita a língua do nazismo, cuja linguagem tem o poder de fazer marchar as massas, numa rede de simulacros, uma autoprodução do discurso da sedução. “O imperialismo fala hoje uma *língua de ferro*, mas aprendeu a torná-la tão ligeira quanto o vento.” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p.24).

⁵⁸ Pêcheux (1990, p.11) aponta o discurso do Direito como a *língua de madeira*, na medida em que ela representa, no interior da língua, “a maneira política de denegar a política”: espaço do artifício e da dupla linguagem, “linguagem de classe dotada de senha e na qual para “bom entendedor” meia palavra basta.” (GADET; PÊCHEUX, 2010, P.24). Para o autor, é a estratégia da diferença sob a unidade formal que culmina no discurso do Direito: as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo sentido. De acordo com o autor, a dominação da ideologia jurídica introduz, por meio de seu universalismo, uma barreira política invisível que se entrelaça sutilmente com as fronteiras visíveis engendradas pela exploração capitalista: “espaço da artimanha e da linguagem dupla, linguagem de classe secreta onde o ‘bom entendedor’ encontra sempre sua salvação, a língua da ideologia jurídica permite conduzir a luta de classes sob a aparência da

internet, a língua da vida⁵⁹, etc. Entende-se que a ciência é uma explicação provisória da realidade e que novas formulações são inerentes ao fazer científico. É pelo cruzamento de vozes que concordam ou polemizam entre si que se constroem novas verdades. Assim como as línguas, as teorias também mudam com o passar do tempo. Evocando Pêcheux (GADET; PÊCHEUX, 2010): os *homens loucos por sua língua* permitam-se navegar *no corpo pleno da linguagem* em uma

progressão oblíqua, afetada por idas e voltas, que é responsável pelo aspecto, sob muitos pontos, “emaranhado” dos desenvolvimentos que precedem, isto é, desse **entrelaçamento de elementos frequentemente díspares e ambíguos**, de notações que constituem outro tanto de materiais disponíveis, de indicações disjuntas, tudo isso formando uma espécie de “clima” teórico (com suas névoas e clarões), onde o **leitor precede-segue vários caminhos entrecruzados, vários fios que se sobrepõem**. [...] *processos discursivos* e, por essa via, indicar as posições relativas dos caminhos percorridos, ou, para retornar a outra imagem, **unir os fios entre si**. (PÊCHEUX, 2009, p. 125, grifos do autor em aspas e itálico e nossos em negrito).

Sem tropeçar na ilusão da completude, a gênese deste capítulo mapeou a construção do *corpus* de nosso estudo, trouxe nossa consideração acerca da necessidade de uma base teórica para superar o empirismo na delimitação dos fatos e na sua análise e que só se adere à cientificidade pelo conhecimento. Com a proposta de apresentar as noções basilares de nossa filiação teórica e como elas se relacionam, ao finalizarmos este capítulo, dentre as noções que são constantemente mobilizadas em nossas análises e se traduzem em arcabouço teórico, apontamos a noção de língua, as noções de discurso e de condições de produção, as noções de interdiscurso, memória discursiva e intradiscurso na perspectiva da AD e as noções de instrumentos linguísticos e de gramatização na perspectiva da HIL.

No próximo capítulo, ao trazer o fio da historicidade do ensino de Língua Portuguesa, entrelaçando com a historicidade do Ensino Superior no Brasil e com a singularidade da linguagem jurídica e a constituição dos cursos de Direito, continuamos com nosso desafio

paz social”. A *língua de madeira* socialista, para Gadet; Pêcheux (2010, p. 24), é uma língua fóbica, construída para fazer fracassar de antemão qualquer contradição e se proteger ao falar das massas.

⁵⁹ Buscamos sentidos para *língua da vida* em Gadet; Pêcheux (2010, p. 21), que a mencionam ao estudar as origens pré-científicas da linguística, produzidas no momento da formação das línguas nacionais e desenvolvidas sob dois eixos ideológicos do direito e *da vida*: “essa conjuntura é traçada pelo fio subterrâneo das loucuras linguageiras (algumas vezes oficializadas, outras vezes reconhecidas numa glória póstuma, outras ainda definitivamente recusadas) nas quais os segredos da língua afloram na forma parodística do delírio.” (*Ibid. op. cit.*) Também em Furlanetto (2010, p. 301) que contextualiza a importância epistemológica da concepção dialógica e da concepção estendida de gêneros do discurso em Bakhtin e suas implicações e consequências para a vida comunitária. Para a autora (*Ibid.*), a atitude monológica diante de sujeitos não tratados como interlocutores sufoca o direcionamento ao outro e a expectativa de resposta e as ressonâncias dialógicas sobre o que foi enunciado anteriormente, produzindo o efeito de meras paráfrases que lembram a natureza da oração, tal como num tratamento meramente linguístico. A vontade discursiva, o projeto de dizer precedente é malogrado, porque “se desliga a *língua da vida* circundante, e a *vida não pode insinuar-se na língua*. Nessa correnteza, esmaece toda a força da cultura dialógica, que é sustentáculo dos gêneros.” (*Ibid., loc. cit.*, grifo nosso).

neste estudo, consoante o provérbio chinês apresentado por Pêcheux (2010c), de vislumbrar uma “lua” de sentidos no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em graduação de Direito.

3 OS FIOS DA HISTORICIDADE – FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA DISCURSIVA E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS

“Não há fato ou evento histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso”.

(HENRY, 2010a, p. 47).

Apresentamos, no capítulo anterior, a trama dos fios teóricos que sustentam os conceitos constantemente mobilizados em nossas análises e, neste capítulo, vamos refletir sobre o funcionamento da memória no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa e a constituição de sentidos nesta historicidade. A história, na Análise do Discurso, não é tomada como sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas como fatos que reclamam sentido (HENRY, 2010a), cuja materialidade é apreendida no discurso, enquanto um objeto da ordem da língua e da ordem da história. A relação entre a história e o texto – uma materialidade discursiva – existe, mas não é direta nem se dá termo a termo. Há sempre mediações contidas na historicidade do texto, ou seja, na relação do texto com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e nas condições de produção em que são produzidos, na relação constitutiva entre a língua(gem) e a história. Considerando essa noção de historicidade, neste capítulo vamos entrelaçar, unir os fios das memórias que se (re)configuram na historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que se (re)formulam na historicidade do Ensino Superior no Brasil e com a singularidade da linguagem jurídica e o imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no Direito.

Ressaltamos que o conceito de memória da Análise de Discurso distancia-se de qualquer noção de memorização psicológica. Para Pêcheux (2010c, p. 50,) “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. O autor (*Ibid.*, *loc. cit.*) aponta a ‘dificuldade’ e a ‘fragilidade’ da Linguística e questiona se ela própria não é disciplina de interpretação: a ordem da língua e da discursividade, do simbólico e da simbolização e aponta uma “tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória” (*Ibid.*, *loc.*

cit.). Para Pêcheux (2010c) há uma dupla-forma limite: i) o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever e ii) o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

Mencionar memória discursiva é, consoante Pêcheux (2010c), falar dos “implícitos”, os “pré-construídos”, e dos “discursos-transversos” necessários à leitura, “condição do legível”, questão crucial para a Análise de Discurso: “saber onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por sua presença’ na leitura da sequência” (*Ibid.*, p. 52). Nesse sentido, o uso linguageiro é “sempre um jogo de força da memória”,

um jogo de força que visa a manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma desregulação que vem perturbar a rede dos ‘implícitos’. (*Ibid.*, p. 53).

Compele cada vez mais à AD e, por consequência, ao analista de discurso, a se distanciar das evidências e a “interrogar os efeitos materiais de montagem de sequências” (*Ibid.*, *loc. cit.*), pois a memória não pode ser apagada: para a AD a memória funciona por retomada, por atualização, nunca é esquecida, é (res)significada. Para o autor, em toda a memória há um outro interno que é marca do real histórico “como remissão necessária ao outro exterior” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Nesta pesquisa, nossa posição é a de analista de discurso, de sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo: “é um modelo de trabalho do analista, que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 2010, p. 17). Nesse sentido, nosso desafio que aqui se impõe é interrogar os efeitos materiais de ler e “implícitos” do discurso “construído” na memória da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no Ensino Superior e, mais especificamente, no curso de graduação em Direito, mesmo havendo no discurso “construído” uma legitimação que serve de memória a outros discursos, pois “*esses discursos não podem ser lidos fora de suas histórias mais longas*” (ORLANDI, 2013, p. 336, grifo nosso). Estes efeitos de memória da historicidade deste ensino serão mobilizados em nossas análises, no quarto capítulo.

3.1 MEMÓRIAS SE (RE)CONFIGURAM: A HISTORICIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e me modificam [...] Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar – uma palavra mais verdadeira poderia de eco em eco fazer desabar pelo despenhadeiro as minhas altas geleiras.

(LISPECTOR, Clarice, 1998, p. 99-100).

Concebendo que as datas nos ajudam a situar as temporalidades, no “enleio” da escritura deste capítulo, alinhavamos os fios cronológicos e de historicidade da Língua Portuguesa no Brasil, pois consideramos relevante e pertinente à nossa pesquisa compreender a constituição dos sentidos e o que marca o percurso do componente curricular Língua Portuguesa no aquém-mar do nosso país. E, por este “enredamento” de infinitos fios implicados na tessitura de “uma história feita de outras histórias”, nessa fiandeira de inumeráveis tecidos tão habilmente articulados, buscamos, no passado, compreensão para a tela atual do ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior – neste estudo, especificamente em curso de graduação de Direito -, observando as ressonâncias e, por vezes, dissonâncias dessa memória no ensino de Língua Portuguesa em nosso país. Dito de outro modo, pela pluralidade dos fios que adensam nossa compreensão sobre a língua(gem), buscamos conhecer e compreender as alterações que foram se constituindo na história disciplinar da área de conhecimento do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, procurando entender esses percursos e alterações que se dão em decorrência de distintos fatores: ora emanam da política de Estado, ora de alterações nos quadros teórico-conceituais em funcionamento na cientificidade que, muitas vezes, pelas palavras da epígrafe que abre este capítulo, “de altas geleiras” desabam por um despenhadeiro como paradoxal desenrolar de “organização” para a civilidade, mesmo sob o risco de confronto com uma palavra mais verdadeira.

Iniciamos o alinhavo, após refletir com Lispector acerca das histórias e de que nem todas podem ser contadas, lendo em Pêcheux (2010c) que a temporalidade na história, “não é então um mero problema de datação. Não há começo histórico assinalável para a disciplina histórica, na medida em que a história é uma disciplina de interpretação”. (*Ibid.*, p. 54). Nessa

perspectiva, mesmo cientes de que não há começo histórico assinalável, situamos a constituição da língua nacional com a instalação dos portugueses no Brasil e o início do processo da colonização, no período entre 1532 a 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005a) e Orlandi (2001) dividem a história dessa língua no Brasil em quatro períodos. No primeiro período – Brasil Colônia - predominava a Língua Geral e a Língua Portuguesa estava ausente como componente curricular no currículo escolar e na vida social do país, pois havia três línguas em funcionamento: português, língua geral e latim. O Português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social: embora o mapa do poder instituísse a língua vernácula oficial na extensão territorial do seu império e buscasse a unificação linguística, o que funcionava era uma realidade polivernacular.

Na escola, os Jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo português, pois o grande objetivo era a evangelização e, para serem mais persuasivos no intento, os Jesuítas evangelizavam por meio da língua geral. O Português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais, mas ausente do intercâmbio social. A Língua Portuguesa era língua franca, convivía com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês: como analistas de discurso pensamos que tais línguas se interpenetravam sem cessar. Ao pontuar nosso estudo com as línguas indígenas, consideramos relevante a reflexão de Mariani (2004) de que as línguas indígenas não possuíam as consoantes L, F e R – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava FÉ, faltava REI e faltava LEI. Segundo Mariani (*Ibid.*, p. 75), para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizam um estágio avançado de civilização que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado. Também, como escreveu Pero de Magalhães Gândavo, no *Tratado da Terra do Brasil*, em 1573:⁶⁰ consequentemente, a ausência de um poder religioso, de um poder real central e, também, de uma administração jurídica.

No segundo período, em 1654, houve a expulsão dos holandeses do território nacional e a chegada de escravos africanos. O nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, além

⁶⁰. Essas considerações acerca da falta do F, L e R aparecem na descrição linguística em obra do Padre José de Anchieta, de 1595: “*esta lingoa do Brasil não há f, l, s, z, rr. dobrado nem muta com liquida, vt cra, pra &c.*” (ANCHIETA, 1990 [1595], p. 23, grifo nosso). Também, conforme texto de Reinaldo Azevedo intitulado: **Um povo sem F, L e R é, pois, sem Fé, sem Lei e sem Rei**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/um-povo-sem-f-l-r-pois-sem-fe-sem-lei-sem-rei/>>. Acesso em: 21 out. 2013.

da oficialização da Língua Portuguesa para o reino de Portugal se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1759 que, conforme Orlandi (2009), obrigava os colonos a ensinar a Língua Portuguesa europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Atribui-se à Reforma Pombalina a ilusão de que no Brasil só se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de Língua Portuguesa na escola, obrigatoriedade do ensino e do uso do Português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida. Houve o apagamento da pluralidade e da interpenetração geral entre a língua oficial, o latim, o holandês, e a língua da população indígena até então presentes no cotidiano brasileiro. A imposição da Língua Portuguesa foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também se dá a partir da língua, significava um Estado em que o *locus* último da soberania tinha de ser a coletividade que falava e lia o Português. O Português era a língua oficial do Estado-nação e a Coroa Portuguesa considerava uma necessidade peremptória que houvesse uma língua unificadora interligando todas as partes de seu império. A Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, uma disciplina curricular ao lado da gramática latina⁶¹. Foi um período marcado pela censura e inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses.

Levando em consideração o que propõe Orlandi (2009), na obra *Língua Brasileira e outras histórias* – discurso sobre a língua e ensino no Brasil, pensando na questão de língua tal como se coloca no Brasil, entendemos que a relação de colonização produz uma clivagem, disjunção obrigada, que afeta a materialidade da língua brasileira e é uma marca de nascença na história da identidade da língua nacional: o português e o brasileiro se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não o são porque “produzem discursos diferentes, significam diferente. Porque se historicizam de modos diferentes. A nossa língua significa em uma filiação de memória diferente: são duas histórias na relação com a língua portuguesa, a de Portugal e a do Brasil” (*Ibid.*, p. 80).

A Reforma Pombalina trazia, em seu bojo, a necessidade política de ensinar e preservar a língua do Príncipe (Portugal) nas terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. Lemos em Anderson (2008, p. 131) que esses nacionalismos oficiais podem ser explicados como uma maneira de manutenção do poder sobre os domínios políglotas ou, pelas palavras do autor “de esticar a pele curta e apertada da nação sobre o corpo gigantesco do império” (*Ibid. loc. cit.*). Compreendemos que essa política é fruto de dadas condições de

⁶¹ Ecos ressonantes do ensino do Latim são encontrados em nossa dissertação, na materialidade dos ementários analisados, notadamente no item 4.2.3 e 4.2.5, no quarto capítulo.

produção. Para a Análise de Discurso, o conceito de condições de produção compreende os sujeitos e a situação, fazendo parte da exterioridade linguística. Para Orlandi (2012a), em sentido estrito, as condições de produção correspondem às circunstâncias de enunciação e, em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico: será neste sentido amplo que empregaremos condições de produção em nosso estudo. Nesse prisma, Fuchs e Pêcheux (2010, p. 179) ensinam que

as “condições de produção” de um discurso não são espécies de filtros ou freios que viriam inflectir o livre funcionamento da linguagem [...] Em outras palavras, não há espaço teórico socialmente vazio no qual se desenvolveriam as leis de uma semântica geral (por exemplo, “leis da comunicação”) [...] o discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, uma materialidade linguística. A partir daí, a expressão “condições de produção de *um* discurso” necessita ser detalhadamente explicitada, para evitar erros de interpretação acarretados pela ambiguidade de certas formulações. (FUCHS; PÊCHEUX, 2010, p. 179-180, grifos dos autores).

Portanto, todo discurso é marcado por quem diz e em quais condições ele é dito. Neste estudo, ao olharmos para a história, almejamos compreender, pelos fios do discurso, as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico para observarmos como a exterioridade afeta a produção do discurso. Abordamos acima a Reforma Pombalina que, ao instaurar uma política linguística, contribuiu com o desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Conforme postula Aurox (2009),

A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma **língua oficial uma obrigação para os cidadãos**. (*Ibid.*, p. 53, grifos do autor em itálico e nossos em negrito).

De acordo com o autor (*Ibid.*), os Estados *obrigam* a aprendizagem da língua oficial para os cidadãos, nesse diapasão, o terceiro período inicia com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e provoca o efeito de unidade do Português no Brasil. A chegada de 15 mil portugueses para a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro alterou o quadro da vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Destaca-se a criação da Imprensa no Brasil, instrumento direto de circulação do português e fundação da Biblioteca Nacional. Em 1822 houve a Independência do Brasil: o Estado brasileiro se estabelece e a questão da língua se evidencia, pois, com a Independência, há largo desenvolvimento da instrumentação linguística do português no Brasil - “De um lado, produzem-se dicionários e gramáticas nossos, feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a

literatura brasileira vigorosamente” (ORLANDI, 2009, p. 97). Assim, a soberania da língua brasileira vai se consolidando. Pratica-se a independência da língua como se pratica a independência da nação, conduzindo-se a passos largos a constituição e o desenvolvimento da sociedade brasileira. Com a Independência do Brasil, a relação com a língua deixa de ser uma questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e, por conseguinte, muda a relação do brasileiro com sua língua. Importante pontuar, conforme Orlandi (2013, p. 231), a maneira como se constroem as gramáticas são indicações de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os que ensinavam a língua. Foi o ano de 1826 a data fixada para o término desse período, quando o Parlamento brasileiro – leia-se poder constituído – formulou a questão da língua nacional do Brasil.

O quarto período inicia em 1826, com uma tomada de posição no Parlamento brasileiro: os diplomas dos médicos do Brasil passam a ser redigidos em linguagem brasileira, que, conforme Dias (2001, p. 185), designava o nome da língua oficial do Brasil. O autor (*Ibid.*) aponta que havia clareza, para alguns intelectuais, de que a língua falada no Brasil adquiria nova identidade e, sob o pretexto de se estar construindo língua brasileira, negava-se a “posição que caracteriza um conjunto de ocorrências de língua” (*Ibid.*, p. 193). Em 1827, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado, pois uma Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual passa a ser percebida de modo diferenciado em relação à Língua Portuguesa de Portugal e a língua nacional torna-se efeito de signo de nacionalidade: é a “língua portuguesa *no* Brasil [...] O espaço de sua validade, de sua legitimidade, deslocou-se do território português, politicamente, para o brasileiro: outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural” (ORLANDI, 2013, p. 180, grifo da autora).

Em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, o mais antigo do Brasil, conforme Soares (2012), o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar, sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica⁶² e poética. Compreendemos com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias, bem como a construção do imaginário da língua legítima, nossa língua nacional. Orlandi (2013) considera o Colégio Pedro II como um lugar de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania.

⁶² Exemplo desse funcionamento da gramática, nas palavras de Orlandi (2013), e da escrita como produto inerte e cristalizado nas gramáticas, encontram-se nas regularidades analisadas nas SDs do item 4.2.2 e o funcionamento discursivo da retórica, da importância da fluência verbal, tem visibilidade nos ementários analisados, especialmente nos itens 4.2.1, 4.2.3 e 4.2.6, no quarto capítulo deste estudo.

Quanto à língua, apresenta-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da “boa” língua, “boa” retórica, da “boa” escrita. Assim, a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser apreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: “no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (ORLANDI, 2013, p. 202).

Com a publicação das primeiras gramáticas em 1850, desencadeia-se o processo de gramatização (AUROUX, 2009), entendido como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. São estes instrumentos linguísticos (*Ibid.*) que dão forma ao modo de como a língua se institucionaliza e tem desenhada sua vida social, a representação da língua na sua relação com a sociedade, e no jogo entre as diferentes nações.

Ao analisar gramáticas deste período histórico, Orlandi (2013) afirma que a escrita aparece como produto inerte da gramática, cristalizado nos modelos que vêm apenas em anexos presentes nessas gramáticas. A autora (*Ibid.*, p. 199) aponta que o sujeito aprendiz não ousa desarticular os textos prontos: “Nada se parece com a perspectiva discursiva que vai tratar o texto como unidade de sentido em relação à situação e trabalha com a prática do texto como a língua em seu funcionamento”. A autora (*Ibid.*) defende que é preciso pensar a gramática (instrumento linguístico) não como um monumento à língua, mas como um objeto histórico, compreendendo as condições que se produzem nessa necessidade de unidade da língua nacional. Ainda consoante Orlandi (*Ibid.*), historicamente, o ensino de Língua Portuguesa, como língua nacional, está ligado à gramática, pois é a gramática a forma dominante de estudos da língua na escola. Importante apontar que, nesse período (1818-1920) deu-se o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes, quando se constituiu o processo de imigração para o Brasil. Barreto Barros (2008, p. 38) afirma que não havia lugar para as línguas indígenas e africanas, por serem advindas de povos escravizados. Já as línguas dos imigrantes eram consideradas línguas legitimadas. Mais tarde, no Estado-Novo de Getúlio Vargas não mais haverá a legitimidade da língua dos imigrantes.

Inicia o processo de gramatização no Brasil a partir de 1850, quando o país passa a escrever as próprias gramáticas e dicionários, diferentes das de Portugal. Conforme Aurox (2009), por meio dos instrumentos linguísticos se materializam os saberes sobre uma língua, em determinado tempo e espaço. É na gramática concebida como instrumento linguístico que a identidade linguística, social e histórica formam um todo. Orlandi (2013, p. 227) aponta a polissemia da palavra gramática e faz a separação entre gramática sistema de regras

(linguística), gramática como terminologia imposta (Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB)⁶³ e gramática como instrumento linguístico (AUROUX, 2009). Para autora Orlandi, (*Ibid.*, p. 228) entre o saber metalinguístico e a relação com a língua há um equívoco, há sempre espaços de interpretação. A relação entre eles não é de acréscimo, nem de acúmulo: nas contradições há a possibilidade do novo e do conhecimento, do movimento na história, da língua.

Um marco significativo na constituição da história e historicidade da Língua Portuguesa no Brasil foi a criação do cargo de “Professor de Português”, por Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO *et al.*, 1974). Contudo, ainda não havia curso de formação para professores, assim, quem lecionava o Português, lia-se Retórica e Gramática, era o intelectual, advindo das elites sociais, conforme Barreto Barros (2008). O autor Bunzen (2011, p. 894) destaca que foi o Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da Língua Portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império, diferente do que ocorria no início do século XIX, cujos exames para cursos jurídicos eram de gramática latina e uma língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, uma prática política favorece o desenvolvimento das instituições⁶⁴: as escolas passam à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias. Este é um momento que marca a autoria brasileira das gramáticas: “é um grande movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade” (ORLANDI, 2013, p. 178). As gramáticas assinam outras funções: manter a identidade brasileira – distinguir quem sabia e quem não sabia a língua corretamente. Permanecia o ensino de Língua Portuguesa sob os três pilares: gramática, poética e retórica. Aqui encontramos memórias do imaginário de língua e de língua imaginária, com suas sistematizações. Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder ao

⁶³ Nesta pesquisa, a NGB é trabalhada a partir do estudo de Baldini (2009): nas próximas páginas, ainda nesta subdivisão de capítulo, tecemos abordagem da NGB sob a óptica deste autor (*Ibid.*), para quem se traduz em política linguística, que legisla sobre a língua nacional escrita, em tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical.

⁶⁴ No Brasil República, com o desenvolvimento das instituições, começam a surgir alguns cursos superiores, que são estudados na subdivisão 3.2.

das outras disciplinas escolares: “ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891” (RAZZINI, 2000, p. 90), que antes eram em Latim⁶⁵ ou Francês.

No alinhavo do resgate histórico, ressaltamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, que consolida os programas oficiais e as disciplinas escolares. O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, exigiu dos professores do ensino secundário o curso da Faculdade de Filosofia. Isso desenvolveu o interesse pelos estudos filológicos, conforme Orlandi (2013, p. 225), graças ao curso de Letras. A este respeito, a autora (*Ibid.*, *loc. cit.*) cita A. J. de Figueiredo, autor de *Resenha breve das ideias gramaticais dos gregos aos nossos dias* – sua tese de concurso para uma cadeira de Português como livre docente:

Citando Camões e Rui Barbosa, para definir nossa língua, *o homem estuda as línguas* vivas buscando um de três fins: ou *aprende para a vida prática* (e vai ser do comércio, das artes liberais ou qualquer profissão mecânica), ou *aprende para ser especialista, como filólogo ou professor de língua*, ou *aprende para ser artista da palavra, como orador ou literato*. No entanto, no ginásio, antes de tudo aprende para traduzir o inefável que se agita na alma ainda jovem, ansiosa de exprimir-se e comunicar-se. (ORLANDI, 2013, p. 225, grifo nosso).

Pelo exposto, trazendo esta reflexão para nosso objeto de estudo que é o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso graduação no Direito, compreendemos que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática, aprende para ser especialista e aprende para ser artista da palavra, como orador* pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores. Para Fetzner (2007), é pelo manejo seguro de certas ferramentas linguísticas que se assegura a realização de um dos principais objetivos das peças processuais jurídicas: “tornar comunicável o Direito” (*Ibid.*, p. 2). Ainda, para a autora (*Ibid.*), no universo vocabular dos profissionais do Direito, há enorme produção de neologismos que demonstra a vitalidade da língua e as especificidades do português de uso jurídico.

Nesta linha, compreendemos com a autora (*Ibid.*) que “a separação ciência e arte, conhecimento científico da língua e saber prático sempre estará afetando a relação refletida com a língua e ensino” (ORLANDI, 2013, p. 226). Nessa trama de lugar de destaque à língua nacional, deparamo-nos com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas

⁶⁵ No gesto analítico do capítulo quatro, especificamente na materialidade do RD3, há visibilidade no ensino de língua contemporâneo que ecoa do Latim, no item 4.2.3.

(1937/1945), movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes, notadamente italianos e alemães, ao território nacional em meados do século XX (PAYER, 1999). Havia uma política linguística que atingia fortemente os imigrantes. Conforme já apontado no segundo capítulo, com o objetivo de nacionalização do ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de *crime idiomático* e, conforme Orlandi (2009, p. 113), o crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Lemos, em Anderson (2008, p. 150), as estratégias do caráter do nacionalismo oficial: empregar todas as alavancas políticas do nacionalismo oficial, entre elas, o ensino primário sob o controle do Estado, a propaganda estatal organizada, a reescrita oficial a história, o militarismo mais como espetáculo do que como realidade e os intermináveis discursos pela afirmação da identidade nacional. Conforme o autor (*Ibid.*) e dadas as condições de produção no Estado Novo getulista, que determinava o que podia e o que devia ser dito, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país. Dito de outro modo, tomando como ponto de partida a memória histórica, é importante destacarmos as condições de produção em que o Brasil se inscreve: um momento de exceção democrática, historiograficamente conhecido por Estado Novo, que duraria de 1937 a 1945. Getúlio Vargas aparelha o Estado brasileiro com instituições de repressão e de silenciamento por meio da censura instituída pelo DIP – Diretoria de Imprensa e Propaganda, dentre outras instituições e instrumentos autoritários.

Orlandi (2009, p. 117) afirma que esta política linguística do ensino e do uso da língua nacional visava a formar uma consciência comum de brasilidade, um imaginário de língua. Em 1942, a Reforma Capanema impôs, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e culto às autoridades. Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. Aduzimos, consoante Orlandi (*Ibid.*, p. 119), que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

Guimarães (2005a, p. 15) argumenta que o emprego da terminologia “língua nacional” era opção de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador. No período subsequente, com a restauração do regime democrático, em 1946, forma-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, que é designada como Língua Portuguesa⁶⁶. Entendemos *nomeação* conforme Guimarães (2004; [s.d]), ou seja, o funcionamento pelo qual

⁶⁶ Acerca de nomeação, detalhamos, no item 4.2.5, o recorte discursivo (RD5) que abarca as nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua, presentificados nos ementários dos PPCDs analisados.

algo recebe um nome. O autor considera a *designação* como significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. Para Guimarães (2004), *dar nome a algo é dar-lhe existência histórica* e exemplifica com a data 11 de setembro de 2001: o nome aí aparece como um modo incontornável de erigir algo em acontecimento da história.

Dando continuidade à existência histórica do ensino de língua, no período de 1950, foi fortemente marcado pelo modelo de língua culta, que, consoante Gregolin (2007), era uma perspectiva conservadora, pois a concepção de língua que embasava essa política era a de língua sistema, com o ensino de Língua Portuguesa que privilegiava a correção formal⁶⁷ da linguagem, o uso correto da língua. Há modificação nas condições de ensino aprendizagem: modifica-se o perfil do aluno, pois a escola passa a ser uma reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Com maior número de alunos, faz-se necessário um recrutamento maior de professores, porém, menos seletivo. Mesmo com a transformação do alunado, não se modificam as condições de ensino de língua. Nos manuais didáticos, conforme Barreto Barros (2008) os profissionais de ensino não fazem mais parte da elite intelectual, assim, nos livros didáticos, incluem-se os exercícios. Tira-se a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas. Para Soares (2012), há uma perda de prestígio na função de docente, provocando uma mudança de clientela nos cursos de Letras, clientela oriunda de contextos menos letrados.

No ano de 1959, o Estado entrou em cena com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB – uma política linguística, que legislava sobre a língua nacional escrita, em uma tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. Para Baldini (2009), a NGB é excelente para a gramatização e aborda a questão de autoria. Apresenta a NGB como documento normativo, regulador, embora desconhecido de muitos. Aponta reflexões acerca de qual é e como funciona o Estado na constituição identitária de uma nação, pelo viés da língua. O não falar em NGB é apagamento das questões que envolvem a gramática da língua portuguesa: constatou-se que não se ouvia falar em NGB nem na formação do Curso de Letras. O autor (*Ibid.*) reitera que a NGB se constituiu em acontecimento, porque marcou, por sua publicação, que todos os manuais e gramáticas tivessem de se adequar/adaptar à NGB patrocinada oficialmente pelo Estado. A partir de então, 1959 é o norte único para as gramáticas. O que havia antes? O Estado interferiu na produção das gramáticas. Sob o ponto de vista discursivo, a NGB foi publicada em um período de efervescência, de consolidação, de

⁶⁷ Há visibilidade de ressonâncias desta historicidade do ensino de língua que privilegia a correção formal da linguagem nos item 4.2.2 e 4.2.6, abordados no quarto capítulo.

constituição dos estudos da linguagem, pois em 1962 houve a obrigatoriedade do ensino de linguística no solo brasileiro que marca a discordância e o entrave entre a gramática e a linguística. A partir do momento da publicação da NGB, o gramático não é mais a autoridade do saber sobre a língua, mas um comentador desse saber. Foi este o deslocamento proporcionado pela NGB: marca a cisão do gramático que dita norma já legislada e do linguista que descreve. Portanto, após a NGB, toda gramática deve citar e cita a NGB: tem como corpo de seu texto a NGB.

Com a NGB, o gramático não possui mais espaço para autoria, só nos conceitos. Houve o apagamento do enunciador e o esquecimento é estruturante para a AD. *“O silêncio que a NGB impõe é o silêncio da história da gramatização brasileira. Despida de autores, a gramática passa a falar por si mesma. Aí reside o papel da Ideologia”* (BALDINI, 2009, p. 49, grifo nosso). Para o autor (*Ibid.*, p. 94) a NGB apaga a história. Eis a razão de ela permanecer até hoje a mesma, sem ter mudado de nome ou ter incluído novos conceitos. Ela procura resistir à história, pois o que há são nomes que definem coisas que nunca mudam. Não se entrega ao jogo da história, tenta resistir a ela: expõe-se à historicidade e tenta permanecer a mesma, contudo, *“o que é silenciado procura falar de novo e as gramáticas atuais apresentam pequenas mudanças, quadros laterais e notas de rodapé”* (*Ibid.*, loc. cit., grifo nosso) que abrem espaço para o sujeito se articular e constituir novas posições de autoria.

A década de 1960 é marco no ensino de Língua Portuguesa dadas as transformações na vida política e social do país - milagre brasileiro: mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística, que antes habitavam no intercâmbio social, agora passam a existir também na escola. Em 1963, com a entrada da Linguística nos currículos dos cursos de Letras e desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passa a haver lugar para a diferença: desmorona o discurso da homogeneidade e situa-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional. O ano de 1964 traz, em seu bojo, o período mais rígido da ditadura militar no Brasil. O contexto sócio-histórico é de censura e repressão. Houve a expansão dos meios de comunicação e nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino da língua apresenta confusão de noções de gramática tradicional com noções de teoria da comunicação, que atendia fins de ensino tecnicista da época. Assim, na reformulação do ensino, a educação é posta a serviço do desenvolvimento e a língua passa a ser instrumento.

No entretacer do percurso da história da Língua Portuguesa no Brasil, outro marco a ser apontado é na década de 1970: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71 concedia ênfase

ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Pelos nomes já se depreende: Comunicação e Expressão nas séries iniciais; Comunicação em Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental; e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no ensino médio. O ensino de Língua Portuguesa era centrado no utilitarismo: a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, pelo escrever, recepção de mensagem, pelo ler e pelo ouvir, conforme preceitua o art. 4º, parágrafo 2º dessa LDB. Na língua estava o patrimônio e a pátria de um povo. Nesta esteira da LDB/71, duas concepções de língua dominavam o cenário teórico: o normativismo, língua expressão da cultura brasileira e o estruturalismo, língua instrumento de comunicação. Para Surdi da Luz; Surdi (2011), a LDB/71 traz a acepção língua nacional, língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza e que dá a seus falantes uma relação de pertencimento, nesse contexto sócio-histórico, instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Evidencia-se que o regime militar, na relação ensino de língua e povo, pretendia uma relação de pertencimento para manutenção do regime ditatorial instalado. Pela LDB/71, havia o ensino de Língua Portuguesa pela perspectiva instrumental: caráter instrutivo do ensino de língua em que a língua nacional servia de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua. Saliente-se que a constituição do ensino de Língua Portuguesa passa a ser marcado pela heterogeneidade⁶⁸. Para Camargo (2009), neste período ficou marcada a deteriorização do idioma nacional pelo projeto desenvolvimentista, fundado na Teoria da Comunicação: a língua é um código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem. A presença da Linguística fica marcada nas políticas e legislações educacionais e surgem os primeiros debates oficiais e oficializados sobre a importância da Linguística no ensino de Português.

Entendemos que não há como estudar a constituição do ensino de Língua Portuguesa, em nosso país, sem mencionar a importância e a contribuição da USP nos estudos de língua e de Linguística, que estabelece uma relação com a Linguística indo-europeia e com a filologia. A autora Orlandi (2009, p. 137) aponta que, ainda que de diferentes formas, ainda se pratica o estruturalismo, que floresceu de fato nos anos 60 e ideologicamente, na USP dos anos 60, os professores eram estruturalistas porque eram de esquerda: “enquanto professores, fazíamos uma linguística geral, de base, com autores como Saussure, Martinet, Jakobson, Pottier, e

⁶⁸ O hibridismo, a heterogeneidade que marca a constituição do ensino de Língua Portuguesa pela LDB 5692/71 vai ecoar nos recortes discursivos dos ementários, notadamente no item 4.3, em que entrelaçamos os fios da materialidade linguística analisada neste estudo.

mesmo Benveniste e, depois, nos voltávamos para nossas especialidades” (ORLANDI, 2009, p. 135). Segundo a autora (*Ibid.*, p. 137), no Brasil, ser estruturalista nos anos 60/70 do século XX era resistir à irracionalidade da ditadura. Para pensar a história discursivamente não podemos pressupor a existência de um já-lá, de um efeito de objetividade prévio, mas temos de considerá-la em sua objetividade material contraditória, memória discursiva, em sua interdiscursividade. Podemos então apreciar o movimento da produção da ciência como algo nada monótono, ao contrário, “cheio de pressupostos e de implicações e consequências muito dinâmicas e, não poucas vezes, controversas” (ORLANDI, 2009, p. 137).

Nesta questão das concepções de ciência e de suas representações e interpretações, Auroux (2009) diz que não basta introduzir o tempo (e o espaço), colocando-o como algo que tem sua objetividade própria, e preenchê-lo com representações que também não deixam de ser representações de uma epistemologia a *posteriori*. O tempo é história e, como aponta Henry (2010a), nessa história em que os objetos da ciência são o fato, “os fatos reclamam sentidos”. Para ilustrar que os fatos reclamam sentidos, Orlandi (2009, p. 137) relata a diferença do estruturalismo em solo brasileiro em relação à posição europeia que considera o movimento estudantil de 68 como primeiro sintoma da reação da esquerda anti-estruturalista, pois ser estruturalista naquele cenário era “resistir à irracionalidade da ditadura”:

Não posso deixar de lembrar aqui a entrevista de Sartre à revista *l'Arche* onde ele afirma que o estruturalismo era a última barreira que a burguesia levantava contra o comunismo, com o que eu discordava fortemente, dada minha prática na época, no Brasil, mais especificamente na USP. Ideologicamente, na USP dos anos 60, nós éramos estruturalistas porque éramos de esquerda. (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Dessa perspectiva, para Orlandi (2009), o estruturalismo⁶⁹ praticado na USP despertava nas pessoas a crítica ao sistema, à estrutura sócio-política estabelecida, e fazia trabalhar do lado discursivo a possibilidade de, sob a censura, significar em silêncio. Traduz-se em signo de resistência, de um trabalho de história *sob* a história, de um esforço de sustentação de uma vida intelectual efetiva, enérgica, em uma instituição então dominada pelas mãos da ditadura militar.

Esta era a conjuntura do ensino de língua na década de 1980: a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores, a história do ensino de Língua

⁶⁹ Retomamos o estruturalismo e as ressonâncias deste movimento no gesto analítico do quarto capítulo, item 4.2.3. Deixamos aqui uma “pitada” do pensamento de Pêcheux (2012b, p.43-44): o movimento intelectual que recebeu o nome de estruturalismo (tal como se desenvolveu na França dos anos 1960, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise) pode ser considerado como uma tentativa de bater de frente com o positivismo, visando a levar em conta o real, sobre o qual o pensamento vem dar, no entrecruzamento da linguagem e da história.

Portuguesa iniciou uma nova etapa, pois, no processo de revisão a que foi submetido o ensino da língua oficial no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos de ensino de Língua Portuguesa foram questionados. Houve, também, acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Segundo Bakhtin (1987), qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. No entanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso.

Compreendendo que a produção de discursos não acontece no vazio e, conforme o autor (*Ibid.*), todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, sob esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998) apresentam os vários gêneros existentes que, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Sendo assim, denominam-se gêneros textuais, formas verbais de ação social relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos.

Vamos observar ressonâncias dos gêneros discursivos nos ementários de Língua Portuguesa, conforme quadro sinótico apresentado no capítulo anterior e pontuado em nosso gesto analítico do capítulo seguinte. Espaço para a Sociolinguística que considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. As autoras Surdi da Luz; Surdi (2011) apontam crises desse período: na Psicologia, o ensino não respondia mais só com a memorização; na Linguística, o esgotamento do modelo estrutural; pesquisas apontavam a falência do processo de alfabetização, deficiências na expressão oral e escrita dos alunos. O ensino de língua passa a exigir visão mais crítica sobre a gramática, notadamente com a chegada da Linguística Textual, que acarreta transformação na concepção de língua, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade. Quanto à Linguística Textual, os ecos são tão presentificados em nosso gesto analítico do quarto capítulo: há um componente curricular de ensino de língua nomeado de Produção de Textos e também encontramos efeitos ressonantes desta Teoria, pelas regularidades dos ementários analisados. Assim, o trabalho em sala de aula se voltava para as práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: foram esses movimentos que levaram o Conselho Federal

de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio.

Nesta tessitura, ratificamos que entendemos com Guimarães (2004) e Stübe (2008, p. 160) que o gesto de *designar* assinala uma filiação a qual o enunciador pertence e na qual se inscreve e assinala, também, um caráter político, pois é preciso primeiro *nomear* para, então, dizer algo a respeito do objeto assim designado e essa *nomeação* é sócio-historicamente marcada. Nomear, designar é dar vida, conferir existência. Em nosso estudo, trabalhamos com a noção de designação, em vez de “nome”, pois a ideia de um nome pode conceder a impressão de estabilização de certos sentidos.

Continuando o entrelace da trama com legislação e história, em 1988, momento histórico pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, e o artigo 13 da Constituição determina que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Considerando-se que sempre se soube que aqui se fala o português – até 1988, o Brasil não tinha nenhum “idioma oficial” estabelecido em lei –, contudo, nenhum problema houve por causa disso durante os 500 anos anteriores: consideramos que foi uma legislação de utilidade questionável.

Na década de 1990, na continuidade do processo de revisão a que foi submetido o ensino de língua na década anterior, há a teoria da Linguística Textual, que centra o ensino na formação de leitores/produtores competentes que discute as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos. Nesta década, ressaltamos a nova LDB 9394/96 que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Estas propostas curriculares oficiais traduzem-se em propostas de renovação do ensino de Língua Portuguesa. Podemos afirmar que a história do ensino de Língua Portuguesa iniciou uma etapa, ainda em construção. Os documentos oficiais trazem os gêneros do discurso da teoria bakhtiniana e as teorias da Linguística da Enunciação e da Análise de Discurso: a língua passa a ser vista como dispositivo de inserção social. Soares (2012, p. 157) aponta a influência sobre a disciplina português que enseja uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais de sua utilização. Ressaltamos que há visibilidade de traços da Teoria da Linguística da Enunciação e, alguns vestígios da Teoria da Análise de Discurso, materializados nos ementários analisados no item 4.2.4, do quarto capítulo. Para a autora (*Ibid.*), essa nova concepção vem alterando o ensino da leitura, da escrita, das atividades de prática de oralidade e o ensino da gramática.

Barreto Barros (2008, p. 51) afirma ser a disciplina de Língua Portuguesa é um princípio de controle da produção do discurso. À medida que a Língua Portuguesa transforma-se em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor/aluno). Os papéis do educador e do educando são preestabelecidos no modelo tradicional de ensino: ao professor é dada a chance de falar acerca da disciplina que leciona; ao aluno, só é permitido ouvir e reproduzir tal conhecimento. Neste entretecer da história do ensino de Língua Portuguesa compreende-se o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo *versus* o errado distancia o sujeito de sua historicidade. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem contribuído para o silenciamento das vozes dos sujeitos. Nesse sentido, para contribuir com as reflexões acerca de sistema de ensino e relações de poder, consideramos relevante trazer Foucault:

O que é afinal um *sistema de ensino* senão uma *ritualização da palavra*; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma *distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes*? (FOUCAULT, 2012, p. 44-45, grifos nossos).

Nesta breve tessitura acerca da historicidade do *sistema de ensino* de Língua Portuguesa, da *ritualização da palavra*, compreendemos que a Língua Portuguesa vai se (re)configurando pelo fio condutor da ideologia das políticas públicas, num processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino da língua. A seguir, apresentamos quadro sinótico com a historicidade da LP no Brasil, pois compreendemos que é importante “*buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica*” (SOARES, 2012, p. 160, grifo nosso).⁷⁰

⁷⁰ Aqui nesta página e mais em uma ou outra de nossa dissertação, há um pequeno espaço em branco, sem texto, porque decidimos não dividir o quadro que ilustra o fenômeno em estudo. Lê-lo, na íntegra, na página seguinte, pareceu-nos mais produtivo ao objetivo da formulação do quadro.

QUADRO SINÓTICO – HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	
DATAS	MARCAS DO PERCURSO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL
1532 a 1654	Constituição da língua nacional , com a instalação dos portugueses no Brasil Colônia. Havia três línguas: português, língua geral e latim . Jesuítas dominavam o sistema de ensino: evangelização pela língua geral . A LP estava ausente no currículo escolar . Convívio com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês.
1654 a 1808	Em 1654, expulsão dos holandeses do território nacional. Chegada de africanos , período da escravidão. Marquês de Pombal, em 1759, impõe a Reforma Pombalina e passamos ao efeito de país monolíngue : obrigatoriedade do ensino de LP na escola e do uso do Português no Brasil. Outra língua era proibida .
1808 a 1826	Vinda da família real para o Brasil , em 1808: efeito de unidade do Português no Brasil. A chegada de 15 mil portugueses para o RJ alterou o quadro da vida brasileira e a relação entre as línguas faladas. Em 1822, a Independência do Brasil: o Estado brasileiro se estabelece e a questão da língua se evidencia.
1826 a 1837	Em 1826 o Parlamento brasileiro exige que os diplomas dos médicos do Brasil sejam redigidos em linguagem brasileira . Em 1827: Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional . Entre 1818 a 1820 há o processo de imigração para o Brasil. Mais heterogeneidade: línguas indígenas e africanas e as línguas dos imigrantes .
1837 a 1838	Em 1837, Criação do Colégio Pedro II , o mais antigo do Brasil, o estudo de LP foi incluído no currículo escolar , sob três disciplinas: gramática, retórica e poética . Só em 1838, o Colégio regulamenta a gramática nacional como objeto de estudo.
1850	Inicia o processo de gramatização: passamos a escrever as próprias gramáticas e dicionários, diferentes dos de Portugal .
1871	Criação do cargo de “ Professor de Português ”, por Decreto Imperial.
1889 a 1940	Proclamação da República , em 1889, favorece o desenvolvimento das instituições . Marco para a autoria brasileira das gramáticas . Ensino de LP sob três pilares: gramática, poética e retórica . Decreto-Lei (n. 1.190) , de 4 de abril de 1939, exige dos professores do ensino secundário o curso da Faculdade de Filosofia.
1937 a 1946	Estado Novo, ditadura e Decretos de Vargas: política linguística atingia fortemente os imigrantes . Decreto-Lei n. 406, de maio de 1938, dispõe sobre a Escola e as instituições: o ensino de qualquer matéria deveria ser ministrada em português . Com a restauração do regime democrático, em 1946, nomeia-se a língua do Brasil, designada “ língua portuguesa ”. Reforma Capanema .
Década de 1950	Ensino de língua pelo modelo de língua culta; concepção de língua sistema e correção formal da linguagem. Modifica-se o perfil do aluno: a escola é reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Maior número de alunos, mais professores, menos seletividade. Nos livros didáticos, tira-se a responsabilidade de o professor elaborar exercícios, preparar as aulas.
1959	O Estado publica a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) . Política linguística legisla sobre a língua nacional escrita: tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical e o gramático não é mais a autoridade do saber sobre a língua. Deslocamento NGB: marca a cisão do gramático que dita norma legislada e do linguista que descreve.
Década de 1960	1960 é marco no ensino de LP: transformações políticas e sociais do país - milagre brasileiro - mais alunos e mais variantes linguísticas. 1963, entrada da Linguística nos currículos de Letras: lugar para a diferença. 1964: ditadura militar no Brasil. Orientações oficiais em relação ao ensino da língua: noções de gramática tradicional com noções de teoria da comunicação, ensino tecnicista: na reformulação do ensino, educação a serviço do desenvolvimento, a língua passa a ser instrumento .
Década de 1970	LDB 5692/71 : ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Duas concepções de língua: o normativismo , língua expressão da cultura brasileira e o estruturalismo , língua instrumento de comunicação. Pela LDB/71, o ensino de LP é pela perspectiva instrumental: caráter instrutivo do ensino de língua servia de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua.
Década de 1980	Nova conjuntura no ensino de língua : questionam-se as concepções de língua, objetivos e métodos de ensino de LP. Novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento: crise na Linguística: esgotamento do modelo estrutural . O ensino de LP exige visão crítica sobre a gramática, com a Linguística Textual . Práticas do uso da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a designação de Português nos ensinos fundamental e médio.
Década de 1990 até dias atuais	Continuidade na Linguística Textual . A nova LDB 9394/96 norteia as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que traduzem-se em propostas de renovação do ensino de LP . A história do ensino de LP inicia nova etapa , ainda em construção. Documentos oficiais trazem as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso : língua é vista como dispositivo de inserção social. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, atividades de prática de oralidade e o ensino da gramática no Brasil.

Figura 3 - Quadro sinótico da história da Língua Portuguesa no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora

Neste entretecer da linguagem e das memórias, observamos, em nosso estudo, que as práticas docentes se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos e silenciamentos nas escolhas curriculares. De acordo com os autores Sacristián; Rosa (2000), o currículo corporifica saberes e poderes, é um instrumento educacional e institucional que se relaciona com a Instituição e com o Projeto Político Pedagógico do Curso, isto é, com instrumentos de produção e perpetuação do poder. De acordo com Foucault (2013), os sujeitos são marcados pelos efeitos de poder, são moldados pelas estruturas, instituições, discursos, pelos dispositivos instrumentais, os quais são permeados pelas relações de poder. Na visão foucaultiana, o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos. Althusser (1985) tinha como premissa que a educação reproduziria o pensamento da classe dominante. Nesta perspectiva, o poder emerge à medida que determinados grupos sociais são submetidos à vontade de outros. De acordo com esse paradigma, a educação, como um conhecimento sistematizado abarcado pelo currículo, passa a ser ferramenta em que distorções do processo educacional segmentam em termos de classe, gênero, entre outros. Portanto, a ideologia e o poder fazem parte da construção do currículo, dito de outro modo, o currículo ilustra e abriga as posturas ideológicas dos envolvidos na elaboração curricular.

Compreendemos que, historicamente, são (re)construídas e (res)significadas representações sobre práticas docentes e sua inter-relação com a disciplina de Língua Portuguesa nas aulas, nos documentos oficiais, nos textos acadêmicos. Buscando no passado compreensão e explicação, para que na contemporaneidade nossas interferências sejam históricas e científicas, na subdivisão a seguir, apresentamos a historicidade do Ensino Superior no Brasil e mobilizamos estas memórias no gesto analítico do quarto capítulo.

3.2 MEMÓRIAS SE (RE)FORMULAM: A HISTORICIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Observar as descontinuidades da história, próprias da futuridade do acontecimento; o futuro é o que se projeta a partir do presente. Estabelecer uma divisão da história em períodos que não se reduza à simples colocação dos fatos no tempo.

(GUIMARÃES, 2004, p. 14).

Para a Análise de Discurso, a historicidade é portadora de uma memória social e ideológica, que contribua para interpretar os fatos: é preciso conhecer as implicações daquilo

que está em jogo em um *corpus* e que, conforme Courtine (2010), se não se tem o saber histórico que permite compreender profundamente a complexidade de todo o assunto analisado, não se compreende nada de nada. Dito de outro modo, em AD, se não compreendemos o que está em jogo historicamente, fazemos todas as análises formais que queremos em um *corpus* e isso é inócuo. Corroborando esta perspectiva de compreensão de historicidade, concordamos com Vayne (1983) que “a História não estuda o homem no tempo; estuda os materiais humanos subsumidos nos conceitos” (*Ibid.*, p. 44). Nessa linha de sustentação, também para Achard (2010), a memória não pode ser deduzida de um *corpus*, uma vez que ela funciona ao ser ressignificada em formulações do discurso concreto. Ressaltamos, assim, que história, em nossa filiação teórica, não está ligada à cronologia, mas às práticas sociais. Para o analista de discurso, antes do rastreamento de dados históricos, importa a compreensão de como os sentidos são produzidos. A Análise de Discurso trabalha com a materialidade linguística, com a superfície que não é plana e com seu entorno:

A memória discursiva faz parte de um *processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos* (Mariani, 1996). Courtine & Haroche (1994) afirmam que a linguagem é o tecido da memória. Há uma memória inerente à linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. (FERREIRA, 2001, p. 17, grifos da autora).

Considerando que, se nossa pesquisa contempla o ensino superior, faz-se mister buscar interpretações para compreender o que ecoa do processo histórico que permeia as origens e a evolução do modelo atual de formação universitária no Brasil. Conforme sugere o título deste subcapítulo, não se pretende fazer um levantamento histórico exaustivo da Educação Superior, contudo, consideramos importante sucinto estudo de sua trajetória histórica nas últimas décadas porque também compreendemos que “*toda história começa sempre antes*” (ORLANDI, 2001, p. 18, grifo nosso). Não podemos esquecer que cada sujeito – cada historiador – conta uma história a seu modo, ou seja, *a sua história*, assim, não podemos nos deixar levar “tomando o discurso sobre como uma verdade inquestionável e fiel a uma realidade: é preciso observar o discurso como um modo de ver e de discursivizar uma história” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 34).

Reiteramos nosso entendimento de que o discurso *sobre* representa “lugares de autoridade, constituindo-se uma das formas mais importantes de institucionalização do sentido” (ORLANDI, 2008, p. 37), pois o sujeito, ao enunciar um discurso *sobre*, o faz a partir de um poder a ele investido e conferido pelo lugar de onde fala, o que dá então

legitimidade ao seu dizer. Dito isso, entendemos que, consoante Dias Sobrinho (2008), cuja perspectiva teórica é da Educação: o papel central que a Educação Superior exerce na sociedade abarca não somente as questões epistêmicas, mas também éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, como finalidade central da Educação Superior, compreende-se a formação para vida em sociedade:

No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, *cabe à educação superior* desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo *construir a cidadania*. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática. (*Ibid.*, p. 170, grifos nossos).

Consideramos importante refletir com Surdi da Luz (2010, p. 36) que analisa o verbete qualificativo “superior” sob o ponto de vista discursivo e aponta a

opacidade de sentido do qualificativo superior. Já que tal qualificação nos permite a leitura de vários sentidos possíveis, alguns questionamentos emergem: o ensino é superior somente em relação aos ensinamentos anteriores? Os ensinamentos anteriores seriam inferiores? O portador de um título de ensino superior torna-se superior aos não-portadores desse título em quê? (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Compreendemos com a autora (*Ibid.*) que essa opacidade do vocábulo “superior”, esse não fechamento do sentido é que nos permite observar que os sentidos estão à deriva e só assumem uma forma possível em determinadas condições sócio-históricas. Feita esta reflexão, trazemos Dias Sobrinho (2007, p. 157) que entende formação superior na acepção de processo de construção de vida em sociedade. O autor (*Id.*, 2005), para melhor compreensão acerca das (trans)formações dos modos de pensar a Educação Superior e como isso se materializou em políticas que nos trouxeram ao sistema atual, aponta a trajetória da universidade desde sua constituição na Idade Média, a partir do século XII. Com o surgimento do estado moderno, universidade e estado passaram a caminhar lado a lado, contudo em uma trilha de contradições. Camargo (2009, p. 25) afirma que a Educação Superior sofria as pressões de seu tempo e, de forma recíproca, interferia na sociedade e no estado, que dela passaram a depender cada vez mais. Instaura-se, então, a dependência mútua, origem de conflitos e afirmação de valores, entre as três instituições: universidade, sociedade, estado.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2005), com o fim da Idade Média e o delinear de um Estado moderno, marcado por (trans)formações políticas e econômicas, em decorrência dessas transformações, surgem novos modos de ser e de pensar. A partir do sentido que se confere à cidadania e ao indivíduo, nasce a necessidade de expansão da educação escolar para a consolidação do Estado. Pode-se inferir que com o transcorrer dos séculos, expande-se a

educação escolar e a Educação Superior, cuja base está no modelo europeu instituído no século XIX.

Suas marcas essenciais são a institucionalização dos estudos da ciência, a consolidação de um modelo científico de produção de conhecimentos, uma relação por vezes muito estreita e por vezes conflituosa com o desenvolvimento social e econômico, de acordo com as motivações hegemônicas na sociedade, e a definição de um *ethos* acadêmico, que constituem as relações dos professores e estudantes com o saber, com a sociedade, com as profissões. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 65).

Neste percurso histórico, aportamos na Segunda Guerra Mundial: no tocante à Educação Superior, profundas transformações ocorreram nos países industrializados, notadamente Estados Unidos e países europeus: a nova ordem mundial imprimiu alterações no âmbito do ensino e da pesquisa. Cresceu o número de matrículas, intensificou-se a pesquisa e, nas universidades americanas e europeias, elevou-se a exigência de titulação para o magistério superior ao nível de doutorado. Concordamos com o autor (*Ibid.*): são transformações importantes para compreender o modelo americano de Educação Superior da contemporaneidade, pois a liderança americana – tecnológica e econômica – estreita as relações entre a Educação Superior e a economia globalizada. Assim, no modelo americano, são características da Educação Superior:

o estreitamento das relações da educação superior com os setores produtivos, a flexibilidade curricular, o encurtamento das durações dos cursos, a ênfase no conhecimento útil, a apropriação mercantil dos saberes, conexões mais diretas com o mundo do trabalho, a liberalização do mercado educacional nas novas relações internacionais, a expansão das instituições mantidas por diferentes provedores privados são alguns dos fenômenos mais importantes das transformações recentes. (*Ibid.*, p. 66).

Após nosso olhar se voltar para o cenário mundial, adentramos sucintamente no cenário brasileiro: não há como abarcar a completude da história do ensino superior no Brasil, assim, direcionamos nossa atenção na breve delimitação de períodos já convencionados pelo aspecto político da organização social do país – Colonial, Imperial e Republicano. Nosso desafio, como analistas de discurso, é vislumbrar uma “lua” de sentidos na linearidade dos fatos e do modo como eles são significados, pois “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências” (HENRY, 2010a, p. 47). Para estudarmos a fundação do ensino superior em solo brasileiro, encontramos âncora principalmente nos autores da HIL e AD: Guimarães (2005a), Orlandi (2009) e Surdi da Luz (2010); e nos autores da História da Educação:

Mendonça (2000), Romanelli (1998), Rossatto (2005), Teixeira (1989) e Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

Mais de 300 anos situam o período Brasil Colônia: entre 1500 e 1822. Tardia, para Mendonça (2000) foi a implantação da universidade brasileira, sobretudo se comparamos a América espanhola e a América portuguesa: enquanto a Espanha implantava 26 universidades em suas colônias, Portugal limitava-se a duas universidades ainda no século XVI. Segundo os historiadores, a não implantação de universidades em colônias portuguesas constituía-se em estratégia política para assegurar a dependência delas, pois o ensino superior era oferecido somente em Portugal, nas universidades de Coimbra e Évora.

Nesta Época Colonial Brasileira, a fundação dos sistemas de ensino esteve sob a responsabilidade e o monopólio dos padres jesuítas que aqui desembarcaram em 1549. Na fase inicial de sua atuação, as historiadoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) apontam que cabia à Companhia de Jesus a criação de condições mínimas de vida civilizada na Colônia. Dentre as ações empreendidas, estava a formação de Missões, que reorganizava a vida da comunidade por meio de lugares e tempos próprios para o sono, as refeições, as diversões, o trabalho e a educação. Os jesuítas promoviam uma reculturação, na tentativa de substituir o modo de vida dos gentios por práticas cotidianas que os padres traziam do “Mundo Novo” e consideravam civilizadas. Em meados de 1600, o centro da atividade educacional jesuítica não eram mais as Missões, eram os Seminários que garantiam a formação de novos quadros para o sacerdócio. As autoras (*Ibid.*, p. 46) atestam a importância desse momento pois, aos poucos, os Seminários, com sistema de ensino nos moldes europeus, passaram a atender estudantes que não buscavam a formação religiosa, mas a instrução necessária para prosseguir com os estudos na Europa. Os jesuítas passaram a ser os formadores das elites e das lideranças da sociedade colonial, com apoio da Igreja Católica e de Portugal, isolando-se do movimento europeu renascentista e iluminista. Subsidiados pela Coroa Portuguesa, os cursos oferecidos pelos jesuítas – Humanidades, Filosofia e Teologia – contemplavam desde a formação elementar inicial, secundária à formação superior, com duração de 10 anos. Contudo, apontam as historiadoras (*Ibid.*, p. 48) que os cursos oferecidos pelos jesuítas não possuíam diplomação, que era restrita à Metrópole: isso forçava os estudantes a concluir os estudos em Coimbra e contribuía para reforçar os “laços de identificação cultural com a pátria-mãe” e, por consequência, não fomentava o desenvolvimento de uma cultura nacional.

Consoante Rossatto (2005), o ensino superior se desenvolveu praticamente todo nos colégios jesuítas e, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas do solo brasileiro, em 1759, pelo Marquês de Pombal ao instituir a Reforma Pombalina, eles já haviam fundado 17 colégios e

seminários, sendo o primeiro deles na Bahia, em 1550. Depois foram criados colégios nos principais centros da Colônia: em São Paulo (1554), no Rio de Janeiro (1638), em Santos (1653), em Olinda (1687), em Recife (1678), no Maranhão (1688), no Pará (1695) e o último curso superior criado pelos jesuítas antes da expulsão, foi em Mariana (1750). Concordamos com o historiador (ROSSATTO, 2005) que a criação dos colégios acompanhava o processo de ocupação do território e dos ciclos da economia colonial.

A Reforma Pombalina, conforme as autoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), expressava uma reação da Coroa Portuguesa à agonia que enfrentava a sociedade lusitana, em processo de decadência, empobrecimento e perda da soberania. As historiadoras ressaltam que, apesar da Reforma, a Metrópole e a Colônia não romperam com a Igreja Católica e, em uma perspectiva católica mais moderna e com ensino mais atualizado, a Ordem do Oratório assumiu o controle educacional e espiritual da Universidade de Coimbra. Ao olharmos para esta historicidade do ensino no Brasil na perspectiva da AD, concordamos com Surdi da Luz (2010) quanto ao papel desempenhado pelos jesuítas. Segundo a autora,

eles colocaram em funcionamento, na implantação do ensino superior brasileiro, saberes que se vinculam ao conjunto de FDs a que se filiam e com as quais se identificam. [...] propomos considerar o modelo de ensino desenvolvido pelos jesuítas como representativo de uma FD que, em dado contexto sócio-histórico e ideológico, delimita o universo do dizível em relação ao ensino superior [...]. (*Ibid.*, p. 39-40).

Na posição de analistas de discurso, entendemos que não há apagamento da história e da memória constitutiva das práticas discursivas, não há apagamento das formações discursivas e dos saberes a ela vinculados, que funcionam em um dado contexto sócio-histórico. Nesta perspectiva, Pfeiffer (2000, p. 41) aponta a noção de *falta* que é constitutiva da história do ensino brasileiro e pondera que, se na “origem” da educação eram os jesuítas que ensinavam, quando da sua expulsão ficamos “órfãos” de instrutores: instituiu-se o discurso da falta que é presentificada em contraste com o passado. Defende a autora (*Ibid.*), a educação brasileira e a relação com a nossa língua são discursivamente filiadas aos sentidos produzidos pelos jesuítas. Para efeito político, os jesuítas não ocupavam mais o espaço territorial brasileiro, todavia, as práticas que aqui se construíram, por mais de dois séculos, não podem ser apagadas da constituição da memória da educação nacional.

Se uma palavra-chave da Análise de Discurso é movimento, também o é para a história: neste *continuum*, após a passagem marcante dos jesuítas no Brasil, a chegada da Família Real em nosso país instaura um novo momento histórico no ensino superior

brasileiro. D. João, em 1808, viera “escortado por guarda inglesa e trazendo consigo a Corte instalou a sede do governo no Brasil, transformando em Reino Unido a Portugal” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 52). Para as autoras, a instalação da Corte no Rio de Janeiro desencadeia um impulso cultural e educacional originado na urgência de suprir as necessidades para a instalação da sede administrativa do Reino: criação de novos cursos e instituições educacionais e a multiplicação de cadeiras de ensino. Significativa para nossa pesquisa é a criação dos primeiros cursos superiores para a formação de oficiais e engenheiros, como a Academia Real da Marinha, em 1808, e a Academia Real Militar, em 1810. Em 1808 e 1809, para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e Exército, foram criados os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina. Também houve a criação de cursos para a formação de técnicos, nas áreas de economia, agricultura e indústria. Ressaltamos o caráter pragmático na criação de instituições de ensino superior por D. João VI: formar recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do Reino. São memórias e sentidos que ainda ressoam no ensino superior contemporâneo.

Para Rossatto (2005), o modelo de ensino superior que D. João VI instituiu foi o modelo napoleônico, caracterizado pelo monopólio do Estado, pela laicização do ensino superior, pela fundação das faculdades e pela carreira pelo diploma. Observando o cenário mundial, observamos o lastro na França, em decreto de março de 1808, que promovia alterações no ensino superior com criação de escolas politécnicas e fragmentando as universidades em faculdades, direcionadas às áreas de direito, medicina, teologia, ciências e letras, à preparação da carreira profissional e à obtenção do diploma que passa a ser requisito para exercer a profissão. Para Surdi da Luz (2010),

após a vinda da Corte, dadas as condições de produção, entra em funcionamento um novo modelo de ensino e tem-se a identificação inicial a saberes que se vinculam ao modelo napoleônico de organização do ensino superior. Nesse momento da história do ensino superior brasileiro, os saberes vinculados ao modelo jesuítico são questionados e tem-se um *efeito de identificação*, mesmo que parcial, ao modelo napoleônico para a organização do ensino, uma vez que se instaura aí uma nova (outra) discursividade dominante, o que dá espaço para o funcionamento do heterogêneo. (*Ibid.*, p. 43, grifo da autora).

Concordamos com Surdi da Luz (2010) ao considerar o modelo napoleônico como representativo de uma formação discursiva que delimita o universo do dizível e provoca deslizos e movimentações nos modos de pensar e fazer o ensino superior no Brasil. A autora (*Ibid.*) chama a atenção para o fato de que o modelo napoleônico, na Colônia Brasileira, é historicizado de modo diferente do francês, pois a formulação é diferenciada: Portugal,

mesmo depois de “expulsar” os jesuítas de suas colônias, não rompeu com a Igreja Católica e o modelo napoleônico é laico. Nessa conjuntura, a autora aponta o estranhamento da adoção do modelo educacional francês se a história *oficial* nos conta que a Família Real transfere-se para o Brasil Colônia para fugir da invasão dos franceses. Segundo Rossatto (2005), o próprio rei estimulou a vinda de missões francesas para implantação do projeto educacional. Compreendemos, com Surdi da Luz (2010), a identificação ideológica com o modelo napoleônico na implantação do ensino superior no Brasil, pois a educação deveria estar a serviço do Estado e desvinculada da educação religiosa: a formação discursiva define o que pode ser dito e o que deve ser dito a partir de uma posição sujeito, em uma dada conjuntura.

Pelas condições de produção na história, com a Independência e fundação do Império do Brasil, em 1822, o período Brasil Imperial está compreendido entre 1822 a 1889. Para Pfeiffer (2000), durante o período Imperial a escolarização é vista como um modo de garantir um lugar social e o pertencimento ao Império: pertencer ao Império significava poder ir à escola, dessa forma, a escolarização era constitutiva do “ser brasileiro”. A autora (*Ibid.*, p. 44) justifica a falta de instrução do Império na historicidade do Brasil Colônia apontando que o governo da colônia brasileira sempre se mostrara avesso ao “desenvolvimento da instrução pública”, em função do receio de uma investida de independência de sua colônia brasileira.

Compreendemos, assim, que memórias do Brasil Colônia ressoam no período do Brasil Imperial e, nele, o ensino superior, conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), passava por um descompasso exemplificado pelos debates em torno do Projeto de Criação de Universidades, em 1823, na Assembleia Constituinte e Legislativa. Neste projeto havia a proposição de criação imediata de duas universidades no país. As historiadoras (*Ibid.*) apontam que, mesmo antes do término dos trabalhos, houve a dissolução da Assembleia pelo Imperador: foi o próprio Imperador que providenciou a implantação de Cursos Jurídicos, em 1825. Para Surdi da Luz (2010, p. 45), os cursos jurídicos traduziam-se no interesse real do novo governo e na necessidade de formação de pessoal para a composição dos quadros políticos, técnicos e administrativos para o Estado Nacional, dadas as condições de produção de um país recém-independente. Durante a Época Imperial, houve a propagação das instituições isoladas de ensino superior, notadamente após a criação do Curso Jurídico na Corte.

Quanto à questão das instituições, Guimarães (2004, p. 15) lembra que a universidade no Brasil foi destinada, inicialmente, no século XIX, para formação de profissionais que o

autor chama genericamente de técnicos: médicos, advogados, engenheiros⁷¹. E o autor indaga “por que o Brasil não constituiu lugares específicos de produção de saber histórico naquele momento?” (GUIMARÃES, 2004, p. 15). Uma resposta possível, mas não completa, consoante Surdi da Luz (2010, p. 45), pode ser obtida se observarmos a relação entre as condições históricas e as práticas sociais da sociedade nesse período, uma vez que urgia a composição de quadros burocráticos e a produção de saberes ainda não se configurava de modo significativo.

Nesse período, ressaltamos como relevante para nosso trabalho, já que a técnica ressoa nos ementários que analisamos, a valorização dos bacharéis em Direito, curso que preparava juristas e administradores, dito de outra forma, profissionais necessários ao funcionamento político e econômico: para se garantir uma estrutura jurídica, criaram-se, em 1828, as Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo. Também eram valorizados os engenheiros, demandas fundamentais dos empreendimentos estatais e privados e, mais prestigiados, os formados em Medicina. Para as historiadoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), este perfil de demanda de letrados – fomentado pela complexificação do aparelho de Estado na Época Imperial e pela multiplicação de cargos públicos – permaneceu inalterado por quase um século da história da educação superior no Brasil. Teixeira (1989) destaca que durante todo o período monárquico 42 projetos de universidade foram apresentados e recusados pelo governo e pelo parlamento, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em 1882. Para o autor (*Ibid.*), dentro da atmosfera daquela época, havia uma crítica à universidade medieval, mas já havia a universidade moderna, realidade na Europa. Contudo, o autor (*Ibid.*) comenta que o governo brasileiro resistia à ideia de universidade, não obstante o Imperador D. Pedro II fosse culto e altamente inclinado para as coisas intelectuais. Afirmar ainda o autor (*Ibid.*) que todo o período do Império documenta tal atitude e o Imperador não criou qualquer universidade, apenas instalou tardiamente a Escola Superior de Minas, em Ouro Preto e resistiu à ideia de universidade até sua última fala no trono: para o autor, inscritas em ensino superior haviam somente faculdades, descentralizadas, não universidades.

De acordo com as autoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), é marcante nessa época a busca pela formação superior como forma de ascensão profissional, pois a Época Imperial configurou-se como um período marcado pela limitação de acesso ao ensino superior: o ingresso às Escolas Superiores era controlado por exames preparatórios que versavam acerca de conhecimentos básicos de cada área (memória que ressoa até nossos dias atuais nos

⁷¹ Percebemos ressonâncias do caráter técnico na Educação Superior na contemporaneidade, pelas nas análises do ementários sob o viés da vertente de ensino instrumental, no item 4.2.3, no último capítulo.

ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa em curso superior) e controle do governo imperial em relação à concessão de diplomas: só eram reconhecidos e com validade jurídica, os diplomas concedidos pelos cursos superiores do Estado, únicos a garantir o exercício das atividades profissionais. As historiadoras Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), apontam alguns fatores que contribuíram na demanda social por ensino superior: carência de pessoal qualificado para o suprimento dos quadros administrativos do Estado e também setor privado; pressão da elite intelectual em prol da difusão da instrução e da ciência como meio de acesso e garantia de um lugar no mundo “civilizado”; limitação das vias de promoção dos indivíduos e dos grupos na mesma hierarquia econômica e social. Para Surdi da Luz (2010, p. 48) podemos situar a partir de 1870 uma nova etapa no debate sobre as ideias educacionais no Brasil, entretanto a aspiração universitária não encontrava apoio nem entre positivistas, contrários aos projetos napoleônicos, nem dentre os liberais que defendiam a liberdade de ensino independente da existência da Universidade, nem dentre os católicos que estavam arredios em relação aos propósitos do Estado.

O período Brasil República, que iniciou em 1889 e continua em curso até os dias atuais consolidou a instituição universidade. Para Romanelli (1998), embora o ensino superior tivesse sido criado durante a permanência da Família Real no Brasil, somente um século depois, em 1912, há a criação da primeira universidade do país: Universidade do Paraná, oficializada em 1946. Pela junção de três escolas superiores, o Governo Federal determina a criação da Universidade do Rio de Janeiro e também pela junção de escolas, em 1927 é criada a Universidade de Minas Gerais.

O Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras e foi responsável pela transformação do ensino superior no Brasil, pois instituiu o regime universitário brasileiro, fixando os seus fins. No seu Art. 5º, o Estatuto preceituava que, à aglutinação de três ou mais faculdades, dava-se o nome de universidade e estipulava a obrigatoriedade de pelo menos três dentre estes cursos para que se tivesse a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. À semelhança do que acontecia no período Imperial, para a autora (*Ibid.*), assim se consagrava a falta de diversificação do ensino superior e a concepção aristocrática de ensino. Foi nesse ano de 1931 que houve a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro com a inclusão de novos cursos, entre eles, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, concebida para a pesquisa e com a finalidade prática de formação de professores secundários.

Para Surdi da Luz (2010, p. 51), após a Proclamação da República, baseada em princípios positivistas, com a implantação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de

1934, de acordo com as normas determinadas pelo Estatuto de 1931, entra em funcionamento na história do ensino superior mais um modelo de universidade: o modelo alemão. Para Surdi da Luz (2010), o modelo germânico,

o novo (outro) modelo aparece em contraposição aos saberes que constituem o modelo napoleônico, uma vez que a instauração de mais uma discursividade no ensino superior abre espaço à pesquisa e à liberdade acadêmica, sem perder de vista a formação via ensino. A tensão entre o caráter prático e a difusão da ciência mostramos como o “tradicional” e o “novo” passam a funcionar. (*Ibid.*, p. 51).

Ressaltam os historiadores da educação que a criação da Universidade de São Paulo – doravante USP – destinava-se a criar uma nova elite, que assumisse a liderança do país, superando o atraso nacional e a inovação da USP foi criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Para a autora, o novo modelo germânico da USP sinaliza

um movimento de preservação e de atualização da memória: ao mesmo tempo em que é posto em funcionamento um novo modelo discursivo para o ensino superior, o alemão, que inclui a pesquisa sem os fins pragmáticos até então vigentes no ensino superior, não é possível apagar o caráter pragmático⁷² que constitui o ensino superior desde a entrada do modelo napoleônico. É preciso ouvir os novos ventos, mas não é possível apagar o passado, silenciar uma memória. (*Ibid.*, p. 53).

De acordo com Orlandi (2009, p. 112), o conhecimento tem história e nos compromete ideologicamente com certos pontos de vista, assim, sugere não absolutizá-los, não essencializá-los, praticando o conhecimento no plural. Aduz a autora, e ao olhar para o caráter pragmático da *teckné* estampado nos ementários de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê (SC) – *corpus* de nossa pesquisa -, com ela concordamos pois isso não significa que, em algum deles, encontraremos neutralidade. Para Orlandi (*Ibid.*) os estudos de língua e de Linguística da USP têm sua história ligada a estudiosos que se filiam ao protestantismo:

Todos eles muito prestigiosos e investidos em sua tarefa de intelectuais e de religiosos. E se não falavam diretamente de religião na sua função de intelectuais, no entanto seus discursos transpiravam o proselitismo protestante, com seu humanismo, seus valores, sua relação com a língua. E se não podemos falar diretamente de corporativismo protestante nos que circulavam pelos corredores dos estudos de linguagem da Universidade de São Paulo, havia claramente uma prática que se reconhecia de protestantes em um grupo apreciável de especialistas da língua. (*Ibid.*, p. 112).

⁷² Retomamos o caráter pragmático do modelo napoleônico de ensino superior, no item 4.2.1, quando analisamos os objetivos da graduação em Direito e o perfil esperado do egresso deste curso, presentificado nas materialidades linguísticas.

Na historicidade do ensino superior no Brasil, vamos pontuar fatos, acontecimentos que podem ser mobilizados, posteriormente, em nossas análises. Conforme Rossatto (2005):

- em 1935, a criação da Universidade do Distrito Federal, UDF, por Anísio Teixeira e baseava-se em ideais liberais e democráticos – com a ditadura Vargas, em 1937, e a implantação do Estado Novo desmantelou-se o sonho e a UDF foi extinta;

- a partir de 1946 surgem as universidades particulares, destacando a atuação da Igreja Católica com a fundação da Pontifícia Universidade Católica (PUCRJ, PUCSP, PUCRS);

- na década de 1950 havia 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior no Brasil, organizadas de modo fragmentado, memória que ressoa do período Imperial, modelo napoleônico;

- na década de 1960 o ensino superior brasileiro continuou com os agrupamentos de escolas e faculdades e, por ser o modelo fragmentado criticado há tempos, respondendo aos anseios de superação do modelo francês, há a proposição de uma Reforma Universitária no Brasil, que se traduzia em esperança de uma universidade brasileira, “nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais” (*Ibid.*, p. 35);

- o golpe militar, em 1964, marca o fim desse sonho e nossos professores vão para o exílio no exterior;

- o golpe militar trazia em seu bojo a teoria do capital humano: o maior investimento que alguém poderia fazer seria na sua capacitação e a educação passa a ser vista como uma forma de promover o progresso;

- a ditadura militar aprova “de cima para baixo” a Lei nº 5.540/1968, Lei da Reforma Universitária, baseada no modelo norte-americano: a pesquisa e o ensino são motores do progresso, a unificação do vestibular – classificatório, o conhecimento passou a ser fragmentado em disciplinas e não mais em cátedras, o que permitiu a matrícula do estudante por disciplina em um currículo com créditos;

- na ditadura militar, para manter o controle da juventude brasileira, torna-se obrigatória a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros – EPB e há a extinção da União Nacional dos Estudantes – UNE, mantém-se a atuação dos Diretórios Acadêmicos (DA) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE), mas somente no âmbito das universidades.

Assim, com a reforma do ensino superior, em 1968, entra em cena mais um modelo de ensino superior na história da educação brasileira: o norte-americano, segundo Rossatto (2005), o modelo do mundo capitalista. Surdi da Luz (2010) observa o modo como os sentidos vão se deslocando, deslizando:

o **pragmatismo** do modelo napoleônico reaparece no modelo norte-americano, no entanto, não é mais o mesmo, é outro. Isso porque ele reaparece em uma nova formulação, em uma nova discursividade regida por um outro domínio do saber, o que singulariza sua historicidade. Também o papel da pesquisa sofre um deslocamento de sentidos: o que no modelo alemão aparece atrelado ao **desinteressado** (*pesquisa desinteressada*), no modelo norte-americano reaparece como meio de **acesso ao progresso**. Um **progresso** agora diferente daquele que se impunha necessário na implantação do Império, uma vez que não é mais preciso garantir o funcionamento do estado Imperial, e sim gerar bens necessários ao capitalismo. O que no modelo napoleônico é designado como **fragmentação**, no modelo norte-americano reaparece como **multiplicidade e diversidade**. (SURDI DA LUZ, 2010, p. 57, grifos da autora).

Encontramos ressonâncias do modelo de educação superior norte-americano, em que cita textualmente o país Estados Unidos, no PPCD que é *corpus* de nossa pesquisa, notadamente no perfil profissiográfico do bacharel de Direito, no item 5.5, estrutura curricular: “O ponto de partida da concepção curricular do curso parte da ideia que, conforme revela recente pesquisa feita nos *Estados Unidos*, metade das coisas com que um profissional vai trabalhar nos próximos cinco anos sequer foi inventada⁷³” (PPCD, 2003, p. 37, grifo nosso). Também encontramos, no documento, aspectos de

diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. [...] Nesse contexto, respaldado pelo Parecer CNE/CES nº 67/2003, o Curso de Direito da UNOESC-Xanxerê, preocupado com a flexibilidade, preservará, sempre que possível, o *caráter pluridimensional do ensino superior*, proporcionando ao acadêmico uma sólida formação geral, necessária à superação dos “desafios de *renovadas condições de exercício profissional* e de produção de conhecimentos” (*Ibid.*, p. 22-23, grifo nosso).

Ainda no mesmo documento, o fator progresso do modelo americano está em “criando alternativas de soluções para os problemas postos pela sociedade, referenciando-se na ciência e tecnologia como fator de avanço e progresso da humanidade. Qual a função do Curso de Direito frente às *novas relações sociais e de produção?*” (*Ibid.*, p. 24) e no subitem 5.2, competências e habilidades, encontramos:

Décadas passadas um bom profissional do Direito era caracterizado por ser um bom técnico. Atualmente, além de ser um bom técnico, deve ter lógica de raciocínio, saber transferir e confrontar conhecimentos entre várias áreas e ter capacidade de comunicação (transmissão e recepção de mensagens) [...] como as transformações do mundo do trabalho jurídico alteram-se em velocidade assustadora, o aluno precisará estudar sempre (aprendizado continuado), para poder incorporar todos os novos instrumentos e acontecimentos vindouros (*Ibid.*, p. 35, grifo nosso).

⁷³ Revista do Provão, Brasília, 1999, n. 4, p. 13.

São materialidades linguísticas que corroboram tanto o deslocamento dos sentidos entre um modelo de ensino superior e outro, tanto quanto o pragmatismo do modelo americano e enfoque para a diversidade, multiplicidade e geração de bens ao capitalismo. Apresentamos a seguir um quadro sinótico que condensa as principais características dos três modelos de Ensino Superior na História da Educação do Brasil:

QUADRO SINÓTICO: MODELOS DE ENSINO SUPERIOR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL	
▶ Modelo napoleônico	Monopólio do Estado. Laicização do Ensino Superior. Fundação da faculdades e carreira pelo diploma. Em decreto de março de 1808, a França altera o Ensino Superior com escolas politécnicas e fragmenta as universidades em faculdades por áreas de Direito, Medicina, Teologia, Ciências e Letras. Preparação da carreira profissional e exigência de obtenção do diploma que passa a ser requisito para exercer a profissão.
▶ Modelo germânico	Abre espaço à pesquisa e à liberdade acadêmica, sem perder de vista a formação via ensino. Inclui a pesquisa sem fins pragmáticos até então vigentes no Ensino Superior.
▶ Modelo norte-americano	É o modelo da contemporaneidade. Pesquisa e ensino são motores do progresso. Unificação do vestibular classificatório. Conhecimento fragmentado em disciplinas. Estreita as relações entre Ensino Superior e economia globalizada com os setores produtivos. Flexibilidade curricular: matrícula do estudante por disciplina em currículo de créditos. Encurtamento da duração dos cursos. Ênfase no conhecimento útil. Conexões mais diretas com mercado de trabalho. Expansão da instituições mantidas por provedores privados. Liberalização do mercado educacional nas novas relações internacionais: modelo do mundo capitalista.

Figura 4: Quadro sinótico: modelos de Ensino Superior na História da Educação do Brasil⁷⁴

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁴ Ressaltamos que, na contemporaneidade, dentre os modelos de ensino superior, há o modelo bolonhês, chamado Processo de Bolonha e está na esfera da “Europeização” do ensino superior, inclusive em outros países. Iacobucci (2012) aponta duas razões para o grau de interesse desse modelo de ensino no Brasil: 1) contexto educativo superior caracterizado por necessidade de rápida e profunda revisão e atualização; 2) o fato dos sistemas de ensino superior, na América Latina, terem sido moldados a partir dos modelos dos antigos colonizadores e terem ficado ligados por meio de laços institucionais particulares. Para a autora (*Ibid.*), essas razões podem se aplicar ao contexto brasileiro, que ofereceu casos ulteriores e onde foi possível comprovar o consenso político para com instâncias que promovam a filosofia e a prática de Bolonha: o Projeto REUNI de expansão e reestruturação das universidades federais de 2007 (tendo em consideração a ligação com o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o Projeto de Lei 7200/2006 sobre o ordenamento do ensino superior); e a iniciativa Universidade Nova, na Universidade Federal da Bahia a partir das ideias do ex-reitor Naomar de Almeida Filho e, sucessivamente, aplicada – com relação à implementação do REUNI – em outras universidades federais do país. Para Leite; Genro (2012) são estratégias do Processo de Bolonha com vistas à formação de uma zona comum de educação superior formada por América Latina, Caribe e União Europeia e há atores hegemônicos que sustentam estes interesses, pois as políticas têm consequências sobre os caminhos futuros da educação superior latino-americana porque geram novos modelos de instituições e induzem à formação de valores que negam o fortalecimento do espaço público e a reinvenção de subjetividades democráticas. Não inscrevemos o modelo bolonhês neste quadro de modelos de ensino superior porque não há visibilidade de marcas dele nos documentos oficiais do curso de graduação em Direito da Unoesc.

Compreendido neste período, precisamente em 22 de novembro de 1968, o município de Joaçaba, Santa Catarina, sancionou a Lei nº 545: foi a gênese que originou a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. É sobre essa história de 45 anos – Unoesc Xanxerê – que tratamos no quarto capítulo, pois na constituição do *locus* de nossa pesquisa, emergem as marcas de diferentes modelos de ensino.

Assim, neste cenário da década de 1960, o processo de industrialização no Brasil levou ao aumento da demanda pela escolarização e havia pressão social por vagas no ensino universitário, assim, ampliar o número de vagas, no curto prazo, estava entre os objetivos da comissão. Do relatório do Grupo de Trabalho – GT - da Reforma Universitária de 1968, Camargo (2009, p. 17) ressalta que emergiram questões como a cobrança de anuidades, a remuneração dos professores pelo regime celetista, a adoção do sistema de créditos e, em especial, o problema dos excedentes nos vestibulares. Dentre as metas da reforma, Vieira (2008) aponta a racionalização como princípio norteador das medidas de expansão e autonomia da universidade. No tocante à estrutura da reforma, a autora destaca os encaminhamentos relativos à gestão e à organização das instituições, bem como atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na década de 1960, com Sguissardi e Silva Júnior (2001) apontamos para um debate anterior à reforma universitária: no início da década, o movimento estudantil – União Nacional dos Estudantes (UNE) – trazia à pauta a questão da autonomia universitária e a participação estudantil nos órgãos colegiados. Segundo estes autores, antes mesmo do regime militar, consultores americanos prestaram assessoria ao governo brasileiro em assuntos de educação: acordos internacionais firmados entre o Ministério da Educação – MEC e a *United States Agency for International Development* – USAID foram relevantes no contexto da reforma. Nesta perspectiva, Vieira (2008) aponta a estratégica designação do coronel Meira Mattos, pelo Presidente Castelo Branco, para presidir o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968. Concordamos com os autores (*Ibid.*): a instauração deste grupo de trabalho traduzia a importância da instituição universitária para o regime militar.

De acordo com Rossatto (2005, p. 147), é chamado de “milagre brasileiro” o período entre 1960 e 1975: com objetivo de romper com as barreiras do subdesenvolvimento do terceiro mundo, inicia-se o processo de internacionalização da economia nacional. E para romper as barreiras do atraso do Brasil em relação aos países desenvolvidos, a educação foi concebida como qualificação de mão de obra. O governo federal criou mecanismos para a expansão do ensino superior e mobilização da iniciativa privada que passou a oferecer vagas em cursos noturnos de baixo custo operacional: Administração, Filosofia, Letras, Pedagogia,

etc. Rossatto (*Ibid.*) aponta o aceleramento de matrículas no ensino superior no Brasil, pelo exemplo de aproximadamente 96 mil matrículas no ano de 1960, saltando para 425 mil matrículas no ano de 1974 e, para o autor, também o crescimento de instituições foi proporcional ao crescimento de estudantes universitários matriculados: eram 260 instituições de ensino superior no Brasil em 1960, saltando para 843 no ano de 1974.

Nos anos 80, a partir do fim da ditadura militar, houve o processo de redemocratização do país: a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 1988. Nesta conjuntura, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB 9.394/96, dedica parte significativa do texto à Educação Superior. Para Britto (2003, p. 189), há a mercantilização da Educação Superior e acentuam-se as diferenças entre o sistema privado e público: de um lado, criam-se nichos de excelência e, de outro, grandes conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho e para a adaptação a determinado tipo de sociedade.

Importante ressaltar que a LDB, Lei nº 9.394/96, vigente até nossos dias, garante autonomia acadêmica às universidades, a quem compete deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes: permitiu novas formas de seleção e classificação para ingresso na Educação Superior, que constituíssem alternativas ao vestibular. Nessa seara, destaca-se a criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que também inclui a prova de redação e é um exemplo de modelo alternativo de processo seletivo adotado por inúmeras instituições de Educação Superior.

A questão curricular é relevante para a Educação Superior no Brasil: a LDB, Lei nº 9.394/96, passa a estabelecer a necessidade de Diretrizes Curriculares, com mais flexibilidade curricular aos cursos de graduação. A política oficial aponta a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, pois a ideia básica do Ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais:

é mister ressaltar que qualquer discussão sobre currículo dos cursos de graduação deve abarcar a amplitude e complexidade das concepções e contradições que sustentam visões sobre educação, formação, função social da universidade, ou mesmo a vida em sociedade. O reducionismo, de viés pragmático, comumente empregado sobre o tema, não libera o sujeito de visões estreitas e limitadas à ordem econômica global. Há que se tomar, portanto, a formação como um fim da educação, compreendendo ambos os termos em seu sentido pleno e não reduzido à capacitação profissional, que não é o todo, e sim apenas parte integrante do processo formativo do sujeito. (CAMARGO, 2009, p. 27).

Concordamos com Silva (1998) e com Camargo (2009) que um documento oficial não reflete simplesmente os princípios e os valores do Estado em determinado período histórico,

nem tampouco traz subjacente sentidos reveladores. A seguir, apresentamos um quadro sinótico condensando marcas do percurso do Ensino Superior no Brasil:

QUADRO SINÓTICO DA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	
DATAS	ACONTECIMENTOS
Brasil Colônia: 1500 a 1822	Meados Jesuítas ofereciam, nos Seminários, formação para elite e lideranças da sociedade colonial, com apoio da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa. Cursos: Humanidades, Filosofia e Teologia, Duração de 10 anos, da formação inicial à superior. A diplomação era restrita à Portugal, forçava conclusão de estudos em Coimbra, reforço dos laços de identificação com a pátria-mãe.
	1759 Reforma Pombalina: reação da Coroa Portuguesa ao processo de decadência, empobrecimento e pedra de soberania da sociedade lusitana. Quando houve a expulsão dos jesuítas do Brasil, eles já haviam fundado 17 colégios e Seminários com ensino superior. (Bahia – 1550; São Paulo – 1554; Rio de Janeiro – 1638; Santos – 1653; Olinda – 1687; Recife – 1678; Maranhão – 1688; Pará – 1697; Mariana – 1750). A criação dos colégios acompanhava o processo de ocupação do território e os ciclos da economia colonial. Embora a expulsão dos Jesuítas, a Metrópole e a Colônia não romperam com a Igreja Católica. A Ordem do Oratório assumiu, com proposta de ensino mais moderno e atualizado, a Universidade de Coimbra.
	1808 Chegada da Família Real ao Brasil: criação dos primeiros Curso Superiores no Brasil para a formação de oficiais e engenheiros (Academia Real da Marinha – 1808; Academia Real Militar – 1810; Cirurgia, Anatomia e Medicina – 1808 – 1809). Modelo de ensino superior napoleônico – laico – porém, Portugal e a Colônia Brasileira não romperam com a Igreja Católica. Ensino com caráter pragmático: formar recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do Reino.
Brasil Imperial: 1822 a 1889	1823 Debates em torno do Projeto de Criação de Universidade, na Assembleia Constituinte e Legislativa. Antes do Projeto ser votado, houve a dissolução da Assembleia pelo Imperador.
	1825 Implantação de Cursos Jurídicos pelo Imperador para suprir necessidades de um país recém-independente. Valorização dos bacharéis em Direito, Medicina e Engenharia.
	1828 Criação das Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo. Limitação de acesso ao ensino superior: 42 projetos para criação de universidade foram apresentados e recusados pelo Governo e pelo Parlamento. Imperador D. Pedro II não criou nenhuma universidade, só haviam faculdades descentralizadas. Os diplomas garantiam o exercício profissional: só reconhecidos e com validade jurídica os de Ensino Superior emitidos pelo Estado.
Brasil República: 1889 e continua...	1889 Consolidou a instituição universidade.
	1912 Criação da primeira Universidade do país: Universidade do Paraná, só oficializada em 1946.
	1931 Universidade do Rio de Janeiro e Universidade de Minas Gerais. Decreto n. 19.851, 11/04/1931, Estatuto das Universidades Brasileiras – instituiu o regime universitário brasileiro, com obrigatoriedade de três cursos dentre Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, pela reorganização da Universidade do RJ, com a finalidade prática de formação de professores secundários.
	1934 Implantação da Universidade de São Paulo – USP – modelo germânico de ensino. Criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.
	1935 Criação da Universidade do Distrito Federal – UDF – extinta em 1937, pela ditadura Vargas.
	1946 Surgem as universidades particulares com atuação da Igreja Católica.
	1950 Na Década de 1950, havia 21 universidades e mais de 100 Instituições de Ensino Superior fragmentadas.
	Década de 1960 Lei 5.540/1968 – Lei da Reforma Universitária (de cima para baixo) – Golpe militar em 1964: teoria do capital humano, modelo norte-americano de ensino superior. Extinção da União Nacional dos Estudantes – UNE. Mecanismos para expansão do ensino superior e mobilização da iniciativa privada: vagas em cursos noturnos, mais alunos matriculados e mais IES (em 1960 havia 260 IES, em 1974 havia 843 IES).
	1968 Gênese da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc: Lei n. 545 sancionada pelo município de Joaçaba.
	Década de 1970 Com a redução da qualidade do ensino, o MEC constitui um grupo de trabalho para buscar soluções. Em 24/02/1977 há a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares, conforme Lei n. 79.298.
	Década de 1980 Processo de redemocratização do país com o fim da ditadura militar. Constituição da República Federativa do Brasil, que foi promulgada em 1988.
	Década de 1990 Nova LDB 9.394/96, de 20/12/1996, dedica parte significativa do texto à Educação Superior. Há mercantilização da Educação: diferenças entre sistema privado e público. No público, nichos de excelência e no privado, treinamento de pessoal para o mercado de trabalho. Autonomia acadêmica às universidades quanto a critérios e normas de seleção e admissão de estudantes no Ensino Superior, o que acarretou a criação do ENEM. Questão curricular é relevante nesta nova LDB: estabelece Diretrizes Curriculares com mais flexibilidade curricular aos cursos de graduação.

Figura 5: Quadro sinótico da constituição do Ensino Superior no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo quadro sinótico, há visibilidade da historicidade que marca, crava, forja a realidade, dá-lhe contornos, especificidades, sentidos que retornam sobre ela, transmutando-a e transfigurando-a, por meio de documentos oficiais. Também entendemos que “Não há um Estado a priori e uma fala deste Estado que se sirva da linguagem como um instrumento” (CAMARGO, 2009, p. 11). Em nossas análises no próximo capítulo, mobilizamos essa legislação e seus reflexos (res)soando nas grades curriculares dos cursos superiores. Vemos, com o autor (*Ibid.*), que essa reconfiguração universitária foi fruto de um dos períodos mais fecundos no país no tocante ao debate em torno da Educação Superior.

3.3 FIOS QUE SE EN(TRE)LAÇAM: OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E O LUGAR DA LÍNGUA(GEM)

*Conhecer a língua, dominar o bom uso da língua é condição para a profissionalização não só em letras, mas para os profissionais liberais em geral. As **Faculdades de Direito**, por exemplo, são um dos lugares de exercício da língua culta, ou da cultura da boa língua de muito destaque. Mestres da oratória. Bons falantes. Exemplares. Inteligência (cultura) e domínio da oratória estão ligados.*

(ORLANDI, 2013, p. 231, grifo nosso).

Pontuando dois movimentos que se conjugam, se entrelaçam, se sobrepõem, tecemos nesta subdivisão de capítulo, algumas considerações acerca da história dos cursos de Direito no país e acerca da singularidade da linguagem jurídica. Observamos anteriormente, na subdivisão da historicidade do ensino superior no Brasil, que até 1827 todos quantos desejassem bacharelar-se em Direito eram obrigados a estudar na Europa. Dirigiam-se sobretudo a Portugal a fim de cursar a multissecular Universidade de Coimbra. Mesmo após a Independência, não havia qualquer ensino jurídico em nosso país. Para Silva ([s.d.])⁷⁵, partiu da Igreja a primeira tentativa de fundação de uma Faculdade de Direito em nosso país. Os franciscanos, que aqui substituíram os jesuítas, expulsos por Pombal, envidaram esforços para

⁷⁵ Autora do artigo científico Ensino de Direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. Elza Maria Tavares Silva, da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), apresenta parte da sua Dissertação de Mestrado defendida na Pós-Graduação de Psicologia Escolar da PUC-Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Samuel Pfromm Netto. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v4n1/v4n1a08.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2014.

criar, no Rio de Janeiro, uma gênese de Universidade, nos moldes da de Coimbra. Contudo, a ideia não foi posta em prática.

A institucionalização do Império exigiu a convocação de magistrados para ocupar os cargos do poder judiciário: até então na dependência dos bacharéis formados – em sua quase totalidade – pela Universidade de Coimbra, cujo número diminuía sensivelmente, desde a transferência da Família Real portuguesa para o Brasil. Para a autora (*Ibid.*), a guerra napoleônica contra Portugal impedia, por sua vez, o regresso dos estudantes brasileiros que concluíam seus cursos na universidade portuguesa.

Em 1823, foi aprovada uma resolução, de autoria de Fernandes Pinheiro, que propunha a criação de uma universidade no Brasil precedida pela fundação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, objetivando compor quadro de bacharéis para ocuparem os lugares onde houvesse carência de juízes e advogados. Contudo, houve a dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I e a lei não vigorou.

Elevado a ministro do Império, o próprio Fernandes Pinheiro convence o Imperador a assinar a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, criando dois cursos jurídicos, um dos quais em São Paulo. O outro curso de Direito, planejado para funcionar em Olinda, foi depois transferido para Recife. Eram cursos jurídicos – ainda não se falava em faculdade de Direito – e foram instalados em 1828. As primeiras faculdades chamavam-se Academias de Direito e o próprio Direito era cultuado como Letras Jurídicas. Conforme os estudos de Silva ([s.d.]), a Academia de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, aos 28 de março de 1828 e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, aos 15 de maio de 1828. No início, os estudantes eram admitidos mediante apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Depois de cinco anos de curso, recebiam o grau de “bacharéis formados”. Na posição de analistas de discurso, compreendemos o silenciamento da Língua Portuguesa no exame admissional, a prova era em Língua Francesa – língua de prestígio intelectual naquele período temporal. Compreendemos que este silêncio atravessa a linguagem, a fala, o dizer: sem tamponar, conforme Authier-Revuz (2010, p. 254), toda nomeação vaza e neste transbordar se opõe o pleno (vazio) da não nomeação.

Surgiram, assim, nas Academias de Recife e de São Paulo, os núcleos iniciais dos hoje numerosos cursos de Direito no país. Para Silva ([s.d.]), se compararmos as estatísticas do IBGE (1964) e do MEC (1974, 1976, 1985a, 1985b), observamos que o ensino de Direito no Brasil, em meados do século XIX, contava apenas com dois cursos, em São Paulo e no Recife, totalizando 584 alunos em 1854.

Em 5 em abril de 1911, o governo Hermes da Fonseca regulamenta a faculdade de Direito, por meio do Decreto nº 8.662, estabelecendo pré-requisitos para os alunos que almejassem o ensino superior: essa lei é conhecida como Reforma Rivadavia⁷⁶. A Reforma Rivadavia retirava do Estado o monopólio sobre o ensino superior, tornando possível a implantação do ensino superior privado no Brasil. Além disso, pretendia modificar o papel do ensino secundário e transferiu às instituições superiores a responsabilidade pelos exames de admissão: também é deste ano a lei orgânica do ensino superior e do fundamental na República, em que terminava o privilégio do Colégio Pedro II, e dos a ele até então equiparados, de garantir aos seus egressos matrícula nas escolas superiores sem exame admissional e instituiu os exames de admissão para ingresso nos cursos superiores existentes.

Novos cursos foram criados como “Faculdades Livres” (isto é, particulares) entre 1891 e 1925, na Bahia, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte. De acordo com Niskier (1996), de 1945 até a votação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, ocorreu uma primeira expansão significativa do ensino superior no país, de modo que, em 1962, estavam em funcionamento nada menos que 60 cursos de Direito. Outra expansão, não menos expressiva, deu-se entre 1962 e 1974, pois neste último ano os cursos de Direito existentes no país totalizaram 122. Em 1982, o total passou a ser de 130 cursos. Uma terceira e altamente expressiva expansão deu-se nas décadas de 80 e 90, de modo que em 1997 o total de 1982 foi dobrado: 260 cursos em funcionamento. Para Silva ([s.d.]), a expansão aqui referida se deu essencialmente em decorrência de multiplicação de cursos mantidos por instituições particulares de ensino superior.

No alinhavo desta subdivisão do capítulo, trazemos um nó da questão: dados acerca da constituição e quantitativo de cursos de Direito oferecidos no século XXI. Em dezembro de 2013, o Ministério da Educação determinou a suspensão do ingresso de alunos em 38 faculdades de direito espalhadas pelo país. Com avaliações insatisfatórias pelos critérios estabelecidos pelo governo, a quantidade ajuda a revelar uma outra realidade existente no Brasil. Nos últimos anos, de acordo com a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB –, houve uma explosão de cursos de Direito: saltando de aproximadamente 200 na década de 1990, para atualmente os 1,3 mil existentes⁷⁷.

⁷⁶ Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5293/1/Ufba%20do%20sec%20XIX%20ao%20sec%20XXI_RI.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2014.

⁷⁷ Marcus Vinicius Coelho, Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, em entrevista ao **Congresso em Foco**, publicada em 22/01/2014, aponta a preocupação da OAB com a qualidade dos profissionais de Direito: são 60 mil novos bacharéis todos os anos - nenhum país no mundo possui tantos cursos de Direito quanto o Brasil. Nos Estados Unidos, com uma população de 313 milhões, são 232 cursos de Direito: lá, a *American Bar*

Para ilustrar o crescimento astronômico da oferta de vagas para cursar uma carreira em nível superior em Direito no Brasil, apresentamos quadro que sintetiza nossa abordagem textual aqui enredada:

EXPANSÃO DA OFERTA DE VAGAS EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL - 1960/2010	
Temporalidade	Quantidade de cursos em funcionamento
Década de 1960	60 cursos
Década de 1970	120 cursos
Década de 1980	130 cursos
Década de 1990	260 cursos
Década de 2010	1240 cursos

Figura 6: Quadro Expansão da oferta de vagas em curso de graduação em Direito no Brasil – 1960/2010
Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o posto no quadro acima, buscamos no PPCD (2013, p. 6) da Unoesc e constatamos que, oficialmente, são 800 vagas anuais ofertadas para graduação em Direito, somente por esta IES, divididas por *campus*: Chapecó – 200 vagas; Joaçaba – 150 vagas; Pinhalzinho – 50 vagas; São Miguel do Oeste – 200 vagas; Videira – 100 vagas e Xanxerê – 100 vagas. Estes dados estão no PPCD (2013), contudo, podem ser ainda mais expressivos, haja vista que há várias outras IES que ofertam vagas em graduação em Direito na região oeste de Santa Catarina, não sendo exclusividade da Unoesc. Entendemos que a situação atual evoca a necessidade e a oportunidade de as universidades reverem seu papel dentro do quadro.

Association – ABA –, entidade equivalente à OAB, apresentou estudo em dezembro de 2013 mostrando que o volume de matrículas nas universidades está em declínio. No Brasil, a proliferação de cursos mostra outra realidade, pois o país possui mais faculdades de Direito do que o resto do mundo juntos. Em 2010, enquanto o Brasil tinha 1.240 cursos de Direito, os demais países totalizavam 1.100, segundo levantamento divulgado pela OAB. Nesta conjuntura, a OAB solicitou ao MEC o fechamento de faculdades que não tenham condições para funcionar e relata que a Ordem nunca obteve “um acolhimento completo” pelo Ministério da Educação das propostas para dificultar a criação de cursos. “O MEC fazia uma parceria com a Ordem, congelava a criação de faculdades, mas no ano da eleição ele não conseguia conter as pressões políticas e fazia uma enxurrada de criação de faculdades”. O MEC e a OAB estabeleceram um pacto para enquadrar as faculdades que falham nas avaliações propostas pelo MEC, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior - ENADE. Os recentes resultados do Exame Nacional de Cursos, realizado pelo MEC no país, dão uma medida das limitações da formação que vêm sendo oferecidas aos estudantes de Direito em algumas Instituições de Ensino Superior. O MEC, em dezembro de 2013, suspendeu o vestibular de 38 cursos de Direito e, também para tentar melhorar a qualidade na área, em março de 2013, o MEC proibiu a abertura de novos cursos de Direito no país e confirmou que todas as faculdades em atividade atualmente passarão por uma inspeção presencial: será concedida mais atenção àqueles com desempenho insatisfatório no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

Fato que “reclama sentidos” - Henry (2010a) -, é que o Brasil possui mais faculdades de Direito do que o resto do mundo juntos. Em 2010, enquanto o Brasil tinha 1.240 cursos de Direito, os demais países totalizavam 1.100, segundo levantamento divulgado pela OAB. Ao observarmos os PPCDs da Unesco Xanxerê, percebemos reflexos da expansão do ensino superior, notadamente no documento de 2004, cujo objetivo de reformulação com o anterior foi o de criar mais 50 vagas semestrais para graduação em Direito, oferecendo o curso também no período matutino. Inferimos que é memória do projeto de expansão do ensino superior, nesta tela específica concentra a graduação na área de Direito, advindo da Reforma Universitária ocorrida no regime militar e que vem ressoando na proliferação de Instituições de Ensino Superior particulares/privadas e memórias dissonantes no quesito qualidade de ensino. De acordo com os autores Almeida Filho; Santos (2008) e Gentili; Silva (2012), a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Nos países, como o Brasil, que neste período passaram da ditadura à democracia, a eliminação do controle político de autonomia foi frequentemente invocado para justificar a bondade da criação de um mercado de serviços universitários.

Nestes países, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Os autores Almeida Filho; Santos (2008, p. 99) apontam que tem de se evitar a todo o custo o *dumping* social da formação universitária, uma situação iminente em setores que os autores chamam de mercado saturado e citam, como exemplo, os cursos de Direito. A regulação estatal do mercado universitário é um tema polêmico e politicamente sensível por duas razões principais. Em primeiro lugar, o setor privado cresceu descontroladamente e tem hoje poder político excessivo em relação ao que poderia decorrer da qualidade dos serviços que presta. A reclamar sentidos, neste momento não temos respostas: como as universidades e o governo responderão à demanda crescente por qualificação profissional em um mundo em que o conhecimento é a principal fonte de riqueza para sustentar o desenvolvimento econômico e social? Devem as universidades ampliar significativamente o número de vagas,

com risco de perda de qualidade ou de se converterem em ineficientes? Assinalamos que o Exame da Ordem é efetuado após o acadêmico ser graduado em Direito e que, cumpre a função, de certa forma de contenção e reserva de mercado. Somente poderá advogar quem for aprovado na prova da OAB, em caso contrário será Bacharel em Direito, originariamente *baccalaris* (HOUAISS, 2009, p. 238), designando o diploma universitário específico que concede o título de Bacharel em Direito.

Também entendemos aqui a significação do próprio entendimento das autoridades constituídas em apresentar um “primeiro ciclo” na fase inicial do ensino superior, objetivando reduzir, “nivelar” as deficiências que o alunado traz do ensino secundário, conforme o exposto no Decreto-Lei nº 464/69 que instituía, em seu art. 5º, que as graduações seriam precedidas de um “primeiro ciclo”, comum a todos os cursos, em que uma das funções era recuperar insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular.

Nesta perspectiva, dos cerca de 60 mil novos advogados por ano no Brasil, 80% são reprovados no Exame da Ordem: para exercer a profissão, a pessoa diplomada bacharel em Direito deve ingressar na OAB, submetendo-se ao exame de Ordem. A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB –, fundada em 1930, realiza exames em todo o país, que consistem em provas escritas de habilitação profissional, feitas perante uma comissão de três advogados inscritos há mais de cinco anos e nomeados pelo presidente do Conselho da Ordem Nacional.

Sem a pretensão de abarcar toda a complexidade que esse olhar suscita, essa pesquisa busca levantar e discutir elementos significativos para a compreensão do discurso *sobre* a oferta do ensino de Língua Portuguesa no curso de Direito e emergem algumas observações quanto à especificidade da área: a palavra é a ferramenta de trabalho do profissional do Direito⁷⁸: o acadêmico está ciente de que a carreira de Direito prevê o uso contínuo da língua escrita, cujo domínio se considera essencial para o exercício profissional. E aqui vem à tona a posição sujeito-professora da pesquisadora e, antes de adentrar neste fio narrativo, julgamos relevante comentar que para a AD, a posição-sujeito é o resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada formação discursiva e ideológica. De acordo com Ferreira (2001, p. 18), a posição-sujeito é um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social: não há um sujeito único, há diversas posições-sujeito. Entendemos também

⁷⁸ Compreendemos que a palavra é a ferramenta de trabalho também de outras profissões, não só do profissional do Direito, todavia, este segmento profissional prevê o uso contínuo da palavra, tanto escrita quanto oral, como forma imprescindível de materializar a atividade profissional.

com Coracini (2003, p. 194): a identidade de todo e qualquer indivíduo, fixado numa determinada posição-sujeito, se constitui no e do confronto de diversos discursos, que correspondem ao que Foucault denomina de exterioridade.

Assim, a tessitura desta subdivisão traz a historicidade dos cursos de Direito no Brasil e traz reflexões acerca da singularidade da linguagem jurídica. Cerzindo o tecido da linguagem jurídica, conduzimos o fio narrativo pela data de 11 de agosto de 2005: a Associação dos Magistrados do Brasil – AMB⁷⁹ – lançou, na Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, campanha para simplificar a linguagem jurídica utilizada por magistrados, advogados, promotores e outros profissionais da área jurídica. Para a entidade, o uso de uma linguagem mais simples está entre os grandes desafios para que o poder judiciário fique mais próximo dos cidadãos. A campanha teve como foco os estudantes de Direito e houve receptividade entre os usuários da área jurídica que têm procurado conferir aos textos nova expressividade, que recusa a retórica vazia e o emprego de jargões e clichês envelhecidos, recusa o estilo vazio e pomposo, incompreensível tanto para leigos como para especialistas.

É compreensível o esforço da AMB em promover campanhas pela simplificação da linguagem jurídica, na tentativa de conscientização de parcela de profissionais do Direito da necessidade de utilizarem uma linguagem mais acessível à população. Há empenho dos próprios estudantes do Direito para se criar condições de aproximação do leigo às questões jurídicas, e uma das formas de se realizar tal intento é simplificar a linguagem empregada por eles. Uma vez que a língua materializa o Direito, faz-se necessário um novo (re)encontro com a Língua Portuguesa que dá forma e comunicabilidade aos conteúdos, com nova expressividade sem acumular a poeira do tempo. No sítio virtual da AMB é possível efetuar gratuitamente o *download* do livro “O Judiciário ao Alcance de Todos – Noções Básicas de Juridiquês” (AMB, 2007), com sugestão de termos que transmitem as mesmas ideias das expressões complicadas, frequentemente utilizadas nos documentos produzidos pelos profissionais do Direito, sensibilizando estudantes e profissionais em relação à importância do uso de um vocabulário mais simples e que aproxime a sociedade da Justiça brasileira.

Comprendemos que por este viés se sustenta a concepção de língua de caráter instrumental, pragmático: são efeitos de evidência de uma preocupação com o mercado de

⁷⁹ A partir de um movimento dentro e fora do Poder Judiciário, em 11 de agosto de 2005 – data comemorativa do Dia do Advogado – a AMB lança campanha pela simplificação da linguagem jurídica, com o objetivo de “**saber dizer o Direito**”, conforme depoimento do Desembargador Sérgio Cavalieri Filho, na época exercia a Presidência do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://amb.com.br/?secao=campanha_juridiques>. Acesso em: 21 jan. 2014.

trabalho e de desmistificar a língua deste perfil profissional. Nesta perspectiva de que escrita da redação jurídica esteja em conformidade com o novo perfil esperado dos profissionais do Direito, que pressupõe, além da capacidade técnica, a habilidade de tornar comunicável a atuação profissional, Martins e Moreno (2006, p. 10) comentam que em Direito, linguagem é tudo e não consideram exagero afirmar que, sem linguagem, não há nem Justiça, nem Direito. Para os autores (*Ibid.*), a felicidade do advogado é encontrar à sua frente um adversário que escreva mal, pois a linguagem deficiente recebe punição rigorosa em juízo: pode-se perder o processo, obter apenas parte do que se pretendia, alcançar resultado diferente do que se esperava ou nem sequer ser compreendido. Nesse sentido, Rodríguez (2005) aponta que para o jurista, “a linguagem técnica tem valido ouro nesta sociedade de informação” (*Ibid.*, p. 224).

Ainda neste sentido em que a linguagem não se transforme um instrumento de poder e não distancie os sujeitos leigos da Justiça, de acordo com Kaspary (2014), o jurista, em qualquer área ou instância de atuação, transforma a realidade em palavras, “atua sobre os atos e fatos de que se tece a dinâmica da sociedade dos homens” (KASPARY, 2014, p. 8). Nesta abordagem acerca da singularidade da Língua Portuguesa no/do Direito, o autor (*Ibid.*) aponta que toda a atuação profissional do jurista é exercida por palavras e ilustra com a afirmação de Santo Agostinho de que as coisas singulares são infinitas para ratificar o que chama de expressão eufêmica, a importância da linguagem para o jurista, pois no entendimento do autor, neste segmento, é de imprescindibilidade absoluta. Para os autores Damião e Henriques (2004), há imperativa necessidade de uma disciplina que estude o código da Língua Portuguesa, aplicado ao contexto jurídico e afirmam que conhecer a língua, amplia o saber jurídico dos que militam na área do Direito.

Assim, à luz destas breves considerações acerca da singularidade da língua para o Direito – nessa relação de nunca acabar – a partir dos autores e obras estudados por estudantes de Direito, inscrevendo-nos não somente na posição sujeito-professora, mas também na posição de analista de discurso em diálogo com a História da Ideias Linguísticas e retomamos nossas reflexões com amparo na história e nos documentos oficiais. Compreendemos que o tema também encontra destaque na legislação, como se vê no texto da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, conforme preceitua o Art. 4º:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I- **leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas**; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da

jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - **correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito**; VI - utilização de raciocínio jurídico, **de argumentação, de persuasão** e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - **domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito**. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Além do fato de que a leitura e a escrita ocupem de maneira significativa o cotidiano do profissional de Direito (e, em grande parte das carreiras jurídicas, também se faz uso dos conhecimentos da Retórica), há de se considerar, ainda, o fator sociolinguístico. Nos meios sociais por onde transita o profissional das carreiras jurídicas, constata-se a instituição de um padrão linguístico aceito nessa categoria. Circula, em grande parcela da sociedade, a ideia equivocada de que saber ler e escrever, por si só, leva ao prestígio social. No bojo dessas questões, surge como unicamente legitimada a língua padrão, considerada a “norma culta”. Submetido a essas condições, o profissional da área adere ao padrão linguístico socialmente aceito. Para Orlandi (2009, p. 18-19), a língua padrão é a língua imaginária: língua sistema, fixas em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, traduzem-se em ficção, simulacros que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. São normas, coerções, línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações por serem construções. A língua imaginária é língua-ideal, a língua gramatical. Neste laço, trazemos também, de acordo com Orlandi (*Ibid.*), a noção de língua fluida: língua movimento, mudança contínua, que não pode ser contida em arcações e fórmulas, não se deixa (i) mobilizar, a que vai além das normas. A que não tem limites. Quando trabalhamos com a língua em funcionamento, compreendemos, como analistas de discurso, que não temos controle sobre a língua que falamos, pois ela é movimento contínuo: é nesta relação tensa e contraditória entre língua fluida e língua imaginária, em sua materialidade, que reside o desafio para nossa capacidade de compreensão.

Para fechar este capítulo acerca da historicidade e das memórias da constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde o período Brasil-Colônia até a contemporaneidade, em que alinhavamos a constituição e disciplinarização do Ensino Superior em nosso país, de cujo universo recortamos o imaginário de língua no discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa especificamente em curso de Direito que é nosso objeto de estudo, (re)velando a singularidade da língua para a esfera jurídica, trazemos como mote a analogia de Orlandi (*Ibid.*, p. 18) à ponta do *iceberg*: há uma imensa história de processos de significação que estão em movimento e de que nem suspeitamos. Como no caso da ponta do *iceberg*, a experiência deste estudo nos mostra que nem tudo está evidente na relação tensa e

contraditória quando trabalhamos com a língua em funcionamento. E esta tensão contribui, de acordo com a autora (*Ibid.*), para não nos iludirmos com teorias milagrosas que se sustentam em banco de dados, esquecendo-se que o que temos na língua é a materialidade de fatos complexos e opacos, que desafiam a nossa capacidade de compreensão. E neste movimento, alguns processos de significação ficam em suspenso na memória e refletimos:

quando as fendas da memória se abrem, as imagens catalogadas como pertencendo ao domínio do passado/esquecido se impõem, inconvenientes e impiedosas, por sua própria conta e valor. Vão além do quadriculado das fronteiras que protegem sentidos de outras espécies, esses estabilizados como sentidos de um “mundo semanticamente normal”. (PAYER, 1999, p. 14, grifo nosso).

4 OS FIOS DA DISCURSIVIDADE SE SOBREPÕEM: ENLACE DA TEORIA DISCURSIVA COM O GESTO ANALÍTICO

Este trabalho de análise se inscreve no arqueológico, uma vez que busca camadas de camadas, “em torno da palavra, muitas camadas de sonhos” – nunca se chega ao limite; [...] é a construção de um arquivo, gesto de recobrir com uma nova capa de pele, é repetição, que é também sobrevida, descrição e violência sobre o corpus.

(STÜBE, 2008, p. 226).

Neste capítulo, pelas palavras da epígrafe de Stübe, trazemos os desdobramentos para análise, os alinhavos para interpretação, o enlear de identificações no movimento de sentidos em um trabalho de análise que, pela dimensão do debruçar sobre o *corpus*, “se inscreve no arqueológico”, “busca camadas de camadas” em torno do vestígios materiais da palavra, “palavra tomada em um sentido extenso que ‘fluidifica’ suas fronteiras.” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 260). Considerando as reflexões já produzidas neste estudo e compreendendo que os sentidos enunciados por meio da materialidade linguística emergem de condições histórico-sociais, a partir daqui apresentamos o *locus* constitutivo de nosso estudo – a Unoesc Xanxerê – e passamos a explicitar as sequências discursivas que são objeto de análise desta pesquisa.

Nas palavras de Pêcheux (2010b), a questão de leitura permanece quase sempre implícita e o autor aponta que há razões para se pensar que os conflitos explícitos remetem a clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes de ler o arquivo:

Seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial dos *gestos de leitura* subjacente, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea” reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão-do-documento) numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir *um espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do “trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”. (*Ibid.*, p. 51, grifos do autor).

Por meio do gesto de leitura do *corpus* de nosso estudo, no qual reside a materialidade da análise, entendido como construção edificada a partir da nossa seleção de analista na organização do arquivo, de acordo com Pêcheux (*Ibid.*) já constitui um gesto de leitura interpretativa. Assim, nosso gesto de leitura construiu um arquivo, que permitiu acesso aos

documentos institucionais do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê e que propiciou o modo de apreendê-los nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”. Essa leitura dispõe sobre a relação do literal e do interpretativo. Leitura e interpretação não se recobrem: a noção de interpretação é mais ampla, pois os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito. De acordo com Schons (2006, p. 102), o papel da Análise do Discurso é desconstruir a evidência dos sentidos para que sejam vistos fora do emaranhado da textualização em que foram constituídos enquanto produtos acabados, cabendo ao analista a reconstituição do caminho inverso pelo qual se configurou a ilusão do sentido lá, de sua evidência. Nesse sentido, Orlandi (2012c, p. 97) comenta que o analista de discurso se coloca no espaço polêmico das maneiras de ler e que a língua, na medida em que é constituída pelo deslize, pela falha, pela ambiguidade, faz lugar para a interpretação: “não dá, pois, para regulamentar o uso dos sentidos. Mas se tenta” (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Importante compreender que toda essa questão tem a ver com a autoria: “é a noção de autor que está em questão nas formas de interpretação.” (*Ibid.*, *loc. cit.*) Assim, o que caracteriza a nossa autoria é a produção de um gesto de interpretação e, nosso escopo, nesta pesquisa, é tecer a autoria de uma formulação que, como sujeitos, somos responsáveis pelo sentido do que dizemos e pela forma como administramos a interpretação. Compreendemos com a autora (*Ibid.*, p. 88) que a tarefa do analista de discurso é explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, por meio de seus mecanismos de funcionamento. Indo além, o analista de discurso procura determinar que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos. Eis o desafio: perceber uma “lua de sentidos” e não somente a obviedade do dedo ao apontar a lua, traduzida, em nosso estudo, no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso superior de Direito da Unoesc Xanxerê.

4.1 O CONSTITUTIVO DO FIO - HISTORIOGRAFIA DO *LOCUS*: A UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC XANXERÊ – E O CURSO DE DIREITO

“Toda história começa sempre antes”.

(ORLANDI, 2001, p. 18).

Nesta subdivisão de capítulo, de um ponto de vista histórico-discursivo, transitamos pela constituição do ensino superior no oeste catarinense, uma história de histórias que foram

se edificando e focamos nosso olhar na Universidade do Oeste Catarinense, especificamente na Unoesc Xanxerê, procurando compreender como a memória discursiva do ensino superior brasileiro, estudada no capítulo anterior, ressoa no interdiscurso e é ressignificada na constituição desse ensino. Pelas palavras da epígrafe, é preciso olhar para o que vem antes para compreendermos o funcionamento do percurso da memória, que é atualizada e ressignificada em heterogêneos contextos, e podermos atribuir sentido à história que se configura no tempo presente. Nesta subdivisão do capítulo, apresentamos considerações acerca do *locus* de nossa pesquisa.

Em 1968 foi criada, em Joaçaba SC, a Fundação Universitária do Oeste Catarinense (FUOC), primeira fundação educacional da região Oeste de Santa Catarina: são 45 anos de história. Esta foi a gênese da Funoesc que, gradativamente, com a intenção de implantar uma universidade, foi unindo-se a outras fundações educacionais e formou a Funoesc, com reestruturação estatutária para a criação do projeto da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Quatro décadas e meia após o primeiro passo e quase 20 anos depois que a Unoesc foi credenciada como Universidade pelo Ministério da Educação, a Funoesc é uma instituição consolidada. Já formou mais de 30 mil profissionais e a Universidade possui 11 unidades nas cidades catarinenses de Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Fraiburgo, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê. Juntas, essas unidades e duas escolas de ensino médio existentes em Videira e Xanxerê somam mais de 21 mil alunos. São 56 cursos de graduação, 71 de especialização e quatro mestrados.

Refletindo acerca das dificuldades que permearam as primeiras décadas das fundações educacionais e sobre o impacto que a oferta de ensino superior gerou para o desenvolvimento econômico e social do Oeste Catarinense, em pronunciamento no mês de novembro de 2013, o Reitor da Unoesc, Aristides Cimadon, questionou:

O que teria sido o Oeste de Santa Catarina não fosse a capacidade e o sonho das pessoas que criaram a instituição em 1968? [...] O que representa para o Oeste de Santa Catarina 30 mil pessoas formadas? Onde estão essas pessoas? No que melhoraram suas vidas? Como ajudaram a melhorar a sociedade?⁸⁰

⁸⁰ Pronunciamento do Reitor da Unoesc, Aristides Cimadon, em 22 de novembro de 2013, data festiva para a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (Funoesc). Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/noticias/funoesc-comemora-45-anos-de-ensino-superior-no-oeste-catarinense>>. Acesso em: 12 dez. 2013.



Figura 7 - Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê.

Fonte: Unoesc. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/43823833@N02/4031732277>>. Acesso em: 12 out. 2013.

Antes de enfatizarmos a relevância social da Unoesc, notadamente o *campus* Xanxerê, faz-se necessário, *a priori*, estabelecer as condições de produção, isto é, estabelecer um diálogo com a comunidade/região onde está inserida. O Estado de Santa Catarina engloba áreas individualizadas, marcadas pelas peculiaridades constatadas na organização do espaço regional, a partir das condições apresentadas pelo quadro natural e daquelas que se manifestaram no decorrer de sua evolução econômica, social e cultural. Encontra-se dividido em seis mesorregiões e 20 microrregiões geográficas. Xanxerê está localizada na região da AMAI – Associação dos Municípios do Alto Irani.

As mesorregiões geográficas constituem o macroespaço estadual e foram identificadas a partir da análise do processo social, do quadro natural e da vida de relações. Organizado em torno de agroindústrias que processam a produção agropecuária proveniente de pequenos estabelecimentos de origem colonial, o Oeste Catarinense afirma-se como fornecedor de produtos agropecuários industrializados para o mercado nacional e internacional. Com efeito, o povoamento por pequenos proprietários policultores de origem europeia e oriundos do Rio Grande do Sul, que praticavam, desde o início, além das lavouras de subsistência, a produção comercial combinada de suíno e milho, permite compreender a formação, nessa área, dos grandes complexos agroindustriais, concentrando a produção do pequeno produtor por meio de sistema de integração que significou rígido controle do processo produtivo e criou áreas

ruais fortemente regionalizadas, adaptadas a uma topografia por vezes acidentada e à pequena dimensão dos estabelecimentos rurais.

Desse modo, apresentamos um mapa, nesta página e, outro, na página seguinte, que situam o leitor na localização de Xanxerê, cidade sede do curso de Direito da Unoesc Xanxerê, eleita o *locus* – nosso objeto de estudo – e a mesorregião oeste de Santa Catarina.



Figura 8 - Mapa do Estado de Santa Catarina - localização do município de Xanxerê.

Fonte: AMAI – Associação dos Municípios do Alto Irani. Disponível em:

<<http://www.amaisc.org.br/conteudo/?item=2159&fa=47>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Neste cenário encontra-se Xanxerê, denominada a Capital Estadual do Milho, um município em desenvolvimento e em destaque no cenário estadual, notadamente pelo seu desempenho no setor agrícola. Localizada em ponto estratégico da região Oeste Catarinense, Xanxerê possui população aproximada de 45 mil habitantes, conforme estatística do IBGE. O município possui economia diversificada, com base na produção de cereais como soja, trigo, feijão e, principalmente, o milho. Na pecuária agroindustrial, há produção de aves, suínos e gados de leite. Outros setores expressivos no município são o da metal-mecânica, indústria, comércio, transformação de plásticos e serviços. Sua emancipação política data de 27 de fevereiro de 1954 e a origem do seu nome vem da língua indígena Kaingang, que significa

“*campina de cascavel*”. Os municípios limítrofes de Xanxerê são: Xaxim, Arvoredo, Xavantina, Faxinal dos Guedes, Bom Jesus, Lageado, Marema, Entre Rios e Ipuacu. A extensão territorial é de 377,55 km² e está localizada a uma altitude de 800 m do nível do mar.⁸¹



Figura 9 – Mapa do Estado de Santa Catarina – e suas divisas geográficas com os Estados do Paraná e Rio Grande do Sul.

Fonte: Prefeitura Municipal de Xanxerê. Disponível em: <<http://www.xanxere.sc.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Ao olharmos para a historicidade do ensino superior no Brasil, tecida no Segundo capítulo, observamos que na década da constituição do município de Xanxerê – 1950 –, havia 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior no Brasil, organizadas de modo fragmentado, memória que ressoava do período Imperial, no modelo de *ensino napoleônico*. Foi o período Brasil República, que iniciou em 1889 e continua em curso até os dias atuais, que consolidou a instituição universidade. Para Romanelli (1998), embora o ensino superior tivesse sido criado durante a permanência da Família Real no Brasil, somente um século depois, em 1912, há a criação da primeira universidade do país: Universidade do

⁸¹ Conforme dados da Prefeitura Municipal de Xanxerê. Disponível em: <<http://www.xanxere.sc.gov.br/turismo/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Paraná, oficializada em 1946, oito anos antes da constituição do *locus* de nossa pesquisa: o município de Xanxerê.

Vigorava o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o *Estatuto das Universidades Brasileiras* e foi responsável pela transformação do ensino superior no Brasil. No seu Art. 5º, o Estatuto preceituava que, à aglutinação de três ou mais faculdades, dava-se o nome de universidade e estipulava a obrigatoriedade de pelo menos três dentre estes cursos para que se tivesse a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. À semelhança do que acontecia no período Imperial, para Romanelli (1998), assim se consagrava a falta de diversificação do ensino superior e a concepção aristocrática de ensino.

Para Surdi da Luz (2010, p. 51), após a Proclamação da República, baseada em princípios positivistas, com a implantação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934 – 20 anos antes da constituição do município de Xanxerê –, de acordo com as normas determinadas pelo Estatuto de 1931, entrou em funcionamento na história do ensino superior mais um modelo de universidade: *o modelo germânico*: “A tensão entre o caráter prático e a difusão da ciência mostra-nos como o ‘tradicional’ e o ‘novo’ passam a funcionar” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 51, grifos da autora).

Na década de 1960 o ensino superior brasileiro continuava com agrupamentos de escolas e faculdades e, por ser o modelo fragmentado criticado há tempos, respondendo aos anseios de superação dos modelos francês e alemão, há uma proposição de Reforma Universitária no Brasil, que se traduzia em esperança de uma universidade brasileira, “nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais” (ROSSATTO, 2005, p. 35). Relembramos que após a instauração da ditadura militar, em 1968 houve a Reforma Universitária a partir do modelo de ensino superior norte-americano.

Neste panorama está o *locus* de estudo: o curso de Direito da Unoesc iniciou suas atividades no *campus* de Joaçaba (SC), em 1986, autorizado pelo Decreto nº 91.663, de 20 de setembro de 1985, e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 683, de 12 de dezembro de 1989. Em Xanxerê (SC), o curso de Direito foi autorizado pela Resolução nº 34/CONSUN/1999, de 16 de junho de 1999, também com reconhecimento pela Portaria Ministerial nº 1123, de 6 de dezembro de 1990. Em 1990, o Conselho Federal de Educação incorporou todos os cursos de graduação, incluindo o curso de Direito, à Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (Funoesc), atual mantenedora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. É importante salientar que, por intermédio do Decreto nº 1.550, de 23 de julho de 2008, foram renovados os reconhecimentos dos cursos de graduação em Direito oferecidos nos *campi* de

Joaçaba, Videira, São Miguel do Oeste, Xanxerê, Pinhalzinho e Campos Novos; dos cursos de Direito oferecidos em Xanxerê e Videira, além de Chapecó, foram renovados os reconhecimentos e aprovados pelo Parecer nº 385, de 11 de dezembro de 2012.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP – do Curso de Direito em Xanxerê (Unoesc, 2003, p. 9), paralelamente às atividades do Curso, muito se fez e se faz em termos de extensão, além da pesquisa fomentada por meio dos programas de iniciação científica, entre outros: a dinâmica do curso ocorre por meio, principalmente, da prática jurídica, seja esta inserida no contexto das disciplinas ou áreas, seja inserida em atividades paralelas ao curso. O curso reflete, no plano dos conteúdos, a sua preocupação com a formação global e interdisciplinar do acadêmico, dentro de uma perspectiva educacional. Desta forma, o Curso de Direito da Unoesc Xanxerê procura atender a necessidade regional que

é contemplada no curso pelas disciplinas ofertadas, além das múltiplas atividades desenvolvidas. O local de oferecimento do curso atende à demanda por ensino jurídico do Oeste de Santa Catarina, do Noroeste do Rio Grande do Sul e do Sudoeste do Paraná, somado ao fato de ser a cidade de Xanxerê sede da região da AMAI, bem como ter forte ligação com as questões sociais agrárias, seja no problema do acesso a terra, seja na questão indígena. (UNOESC, 2003, p. 9).

Refletindo acerca desta memória, entendemos com Guimarães (2004) que “cabe à história não dizer o que continua, mas na *contínua* sequência de fatos da vida humana compreender, ao contar, o que torna uma coisa outra” (*Ibid.*, p. 13). Assim, vem-nos à memória da Reforma Universitária de 1968, norteadada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro daquele ano: o país vivia sob a égide do golpe militar, de 31 de março de 1964. A importância estratégica da (re)forma para a ditadura instaurada é abordada pela autora Vieira (2008): a (re)forma empreendida naquele ano de tantas memórias ainda não terminou. Ao contrário, mais de 40 anos depois, seus ecos continuam a reverberar entre nós. Por isso mesmo, faz sentido conhecer alguns elementos desse debate cuja atualidade se mantém. A autora afirma (*Ibid.*, p. 3) que há determinados momentos da história em que uma constelação de fatos e circunstâncias criam condições propícias a mudanças.

Nesta memória que (res)soa na Educação Superior, há que se mencionar o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, regulamentado pelo Decreto nº 68.908, de 13 de junho de 1971 que, em seu Art. 5º, instituía que as graduações seriam precedidas de um “primeiro ciclo”, comum a todos os cursos, em que uma das funções era recuperar insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular. Em nosso gesto analítico tecido mais adiante neste capítulo, notamos *in loco*, na matriz curricular do curso de Direito, efeitos de sentido desta

legislação que permanecem na constituição do Ensino Superior do Brasil. Compreendemos, com Camargo (2009), que essa reconfiguração universitária foi fruto de um dos períodos mais fecundos no país no tocante ao debate em torno da Educação Superior, período aproximado de 10 anos, pois houve a consolidação de um novo modelo de universidade.

Assim, em seu bojo, a Reforma Universitária acarreta o aumento das instituições de Educação Superior e o incremento de matrículas no sistema privado. O pano de fundo da época trazia uma industrialização crescente e, conforme Sguissardi e Silva Júnior (2001, p. 190), as instituições de ensino superior privadas veem-se obrigadas a se reorganizarem no novo contexto e a se adequarem à nova demanda emergente constituída pelos estratos sociais mais baixos, o que fez diminuir seu padrão acadêmico como resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico do neoliberalismo. Assim, a década de 1970 foi marcada pela expansão desenfreada do sistema e fez emergir, nas universidades, as deficiências dos estudantes nas suas relações com a linguagem, especialmente na escrita.

A organização curricular inova no sentido de ampliar o número de componentes curriculares, sem perda de qualidade, adequando o currículo à legislação pertinente (Resolução CES/CNE nº 9, de 29 de setembro de 2004 – DOU nº 189, de 1/10/04, Seção I, p. 17). Ressaltamos que, somente na Unoesc Xanxerê, no ano de 2014, em todas as fases do Curso – do primeiro ano ao quinto ano –, há cerca de 400 acadêmicos cursando Direito e há aproximadamente 1000 egressos, bacharéis de Direito nestes 13 anos de história do curso de Direito da Unoesc Xanxerê⁸²: uma contribuição significativa para a qualificada atuação jurídica na região da AMAI.

A problemática norteadora a ser desenvolvida neste estudo pretende elucidar qual o imaginário de língua e quais são as vertentes de ensino de língua que permeiam o magistério da Língua Portuguesa em Educação Superior no curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê (Instituição de Ensino Superior, privada, sem fins lucrativos, comunitária), materializadas no Projeto de Criação do Curso, contemplando as alterações e reformulações e o Plano Pedagógico do Curso, que se traduzem em *corpus* da pesquisa.

Neste entrelaçar dos fios da historicidade e da constituição da Unoesc, entendemos relevante apontar que a educação superior é ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. De acordo com o

⁸² Dados obtidos da Coordenação do curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, por e-mail, em novembro de 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010), as instituições de educação superior brasileiras estão organizadas sob as seguintes categorias administrativas (ou formas de natureza jurídica): públicas ou privadas.

As Instituições de Ensino Superior públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e estão classificadas em: federais – mantidas e administradas pelo Governo Federal; estaduais – mantidas e administradas pelos governos dos estados; e as municipais – mantidas e administradas pelo poder público municipal.

As Instituições de Ensino Superior privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; organizam-se como: instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito – instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e instituições privadas sem fins lucrativos, as quais se subdividem em: a) Comunitárias – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; b) Confessionais – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; c) Filantrópicas – são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Conforme nosso gesto analítico, o *corpus* de nossa pesquisa inscreve-se na Educação Superior na região do oeste catarinense, na dimensão comunitária: é o curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê. Embora esta subdivisão de capítulo acerca do *locus* de nossa pesquisa se inscreva sob o ponto de vista histórico, como analistas de discurso compreendemos que é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique, assim, neste sentido, consideramos importante trazer a noção da HIL de *horizonte de retrospectação*:

o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um ***horizonte de retrospectação*** assim como um horizonte de projeção. O saber não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2009, p. 12, grifo nosso).

4.2 (D)O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSO DE DIREITO: A TESSITURA DO GESTO ANALÍTICO DE MÃOS DADAS COM O FIO TEÓRICO

É preciso escutar “os rumores dos discursos”, sem a preocupação de encontrar o que é ideal ou perfeito, mas considerando que a superfície do discurso possa ser o depositário de uma beleza também específica.

(PETRI, 2013, p.45).

Neste capítulo, tecemos nosso gesto de interpretação pela trama dos fios de nosso objeto de estudo, buscando “escutar os rumores do discurso”, já que na mesma perspectiva da autora da epígrafe acima, para Rancière (2009, p. 21) “uma superfície não é simplesmente uma composição geométrica de linhas. É uma forma de partilha do sensível.” Desse modo, mobilizamos analiticamente dois movimentos para escutar os rumores da “superfície” do discurso do *corpus* de nosso objeto de estudo: i) com base no estudo da historicidade e da memória discursiva, enlaçados na filiação teórica da AD e HIL, buscando compreender o objeto de nosso estudo no percurso de constituição da Língua Portuguesa no Brasil, também nos paradigmas que percorrem a constituição do Ensino Superior e do curso de Direito em nosso país e refletir sobre o papel do ensino de língua, observando-se os modos de circulação de saberes; ii) as vertentes de ensino de língua, de acordo com Camargo (2009), cujos estudos são da perspectiva da Educação, no entendimento de que a área da linguagem parece nortear-se por razões e concepções diversas e estabelecem-se três vertentes de ensino de língua como predominantes nessa prática: 1. reparadora ou supletiva; 2. instrumental ou tecnicista e 3. discursivo-textual.

Para sublinhar a metodologia teórico-analítica da AD, trazemos em foco novamente a metáfora do pêndulo (PETRI, 2013, p. 44), pois, como analistas de discurso, trabalhamos da perspectiva de quem lê diferentes materialidades: é uma leitura em movimento, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, contribuindo para explicitar como se dão os processos de produção de sentidos. De acordo com a autora (*Ibid.*, *loc. cit.*), o gesto de ler em Análise de Discurso implica também o gesto de escrever: e a escrita é fundamental para nos dar a medida do que conseguimos e do que não conseguimos compreender/dizer na situação de análise, a qual nunca terminamos, somente a deixamos em suspenso. Complementa a autora (*Ibid.*), que é importante abrir e fechar a análise, demonstrando qual é a abrangência do recorte e que é imprescindível que o dispositivo teórico-analítico esteja descrito. Lemos, com a autora (*Ibid.*, p. 46), que para compreender a produção dos sentidos do

espaço discursivo, sem se render aos efeitos sedutores das evidências que são postas, relaciona o trabalho de analista de discurso ao de uma escultura de pedestal:

Faz-se necessário utilizar o espaço tridimensional, tal como faz o escultor; nela o objeto transcende o objeto visível, essa transcendência submete o objeto à condição de opacidade, na qual o óbvio não passa de um efeito de evidência facilmente desconstruído, nela a arquitetura faz parte da obra, há uma integração com o espaço, e isso altera os sentidos que dali se depreendem. (*Ibid. loc. cit.*).

Desse modo, a partir da perspectiva desta citação, passamos a compreender as possibilidades de relação entre funcionamento do discurso da Análise de Discurso e as intervenções políticas que se produzem, pois entendemos que a política e a arte, tanto quanto os saberes, “constroem rearranjos materiais das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer” (RANCIÈRE, 2009, p. 59). No movimento pendular do processo de análise de nosso objeto, compreendemos que “para analisar o discurso é preciso pensar o acontecimento, não a criação; pensar as séries, não a unidade; pensar a regularidade, não a originalidade; pensar as condições de possibilidade, não a significação” (SCHONS; DAGNEZE, 2011, p. 44). Ainda consoante Petri (2013, p. 47), instalado o gesto de ler do analista no interior da discursividade que lhe interessa analisar, por um instante, o analista suspende o pêndulo – ponto zero – e então começa o movimento, da teoria para a análise, “perpassando de diferentes maneiras os elementos constitutivos do *corpus*, com suas opacidades, com suas resistências, com suas porosidades, com sua densidade, com sua incompletude constitutiva”. Nesta perspectiva, interessa em nosso trabalho tomar o discurso em sua materialidade na língua e observar como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o linguístico: nas palavras de Pêcheux (2012b), no batimento entre a estrutura e o acontecimento, no espaço do funcionamento da memória, que retoma e reconstrói, afinal, “é pelo discurso que a história deixa de ser vista apenas como evolução” (FERREIRA, 2001, p.14). Assim, pelo delineamento de regularidades, alinhavamos a constituição de recortes discursivos que colocam em funcionamento diferentes efeitos de sentido na relação entre os saberes linguísticos em circulação em um curso de Direito, atravessados pelas marcas da memória da historicidade do ensino de língua e observando a predominância das vertentes de ensino de língua.

Essas regularidades discursivas foram agrupadas em seis recortes discursivos (RDs) com núcleos temáticos afins, os quais apresentamos no quadro a seguir e são identificados da seguinte forma:

CONSTITUIÇÃO DOS RECORTES DISCURSIVOS EM NÚCLEOS TEMÁTICOS AFINS	
▶	Recorte Discursivo 1 (RD 1): Marcas do ensino de língua presentes nos objetivos do curso e competências e habilidades para o perfil profissiográfico jurídico
▶	Recorte Discursivo 2 (RD 2): Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter reparador
▶	Recorte Discursivo 3 (RD 3): Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter instrumental
▶	Recorte Discursivo 4 (RD 4): Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter discursivo-textual
▶	Recorte Discursivo 5 (RD 5): Nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua
▶	Recorte Discursivo 6 (RD 6): A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

Figura 10: Constituição dos Recortes Discursivos em núcleos temáticos afins.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada Recorte Discursivo (RD) está organizado em Sequências Discursivas (SDs) constituídas de acordo com o núcleo temático em comum e com a questão que norteia nosso trabalho de pesquisa. Optamos por identificar numericamente cada RD e respectivas SDs. Empregamos o recurso gráfico de destaque em **negrito** para marcar as formas linguísticas significativas para nossa análise. Cada um dos seis quadros que resultam da constituição dos recortes discursivos em núcleos temáticos afins possibilitam visualizar as regularidades que sustentam nossa análise. Seleccionamos os recortes discursivos a partir de marcas linguístico-discursivas regulares, no fio intradiscursivo, por serem significativas ao nosso tema e por servirem como pistas para compreender que imaginário de língua emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê e quais são as vertentes de ensino e os saberes em funcionamento no ensino de língua deste curso. Cabe-nos ressaltar que os quadros apenas demonstram, como as marcas citadas aparecem no fio do discurso, no eixo da formulação, no intradiscurso dos PPCDs, contudo, é pelo texto que problematizamos e interpretamos como essas marcas operam pelos sentidos do interdiscurso e quais marcas do percurso de historicidade são constitutivas e ressoam no ensino de língua deste curso, buscando no passado compreensão para o quadro atual do ensino. Ao final de cada SD, indicamos, entre parênteses, a data correspondente ao ano do documento de onde tal sequência foi recortada.

As Marcas do ensino de língua presentes nos objetivos do curso e competências e habilidades para o perfil profissiográfico jurídico são analisadas no RD1. Não elencamos o

rol de todos os objetivos gerais e específicos, nem tampouco esgotamos as competências e habilidades esperadas para o perfil do egresso de Direito de cada PPP, constantes do arquivo de nossa pesquisa. Identificamos e recortamos os que apresentam marcas linguísticas que nos auxiliem a compreender se o que está posto como objetivo e/ou habilidade e competência está contemplado em ementa do ensino de língua.

As *Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua* são analisadas nos recortes discursivos RD2, RD3 e RD4. Buscamos compreender o que são ementas, como e quem as organizam e também focamos nosso olhar na formulação das ementas e na predominância de saberes linguísticos e das vertentes de ensino de língua, com ênfase no caráter reparador, instrumental e discursivo textual, respectivamente.

No RD5, *Nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua*, analisamos o funcionamento de saberes pela historicidade do ensino de língua no Brasil, investigamos o porquê da designação ora ser Língua Portuguesa, ora Produção de Texto, ora Português Aplicado ao Direito e buscamos compreender as noções de componente curricular, currículo, disciplina, disciplinarização e de como as condições de produção marcam o recorte dessas designações.

No RD6, *A língua imaginária no imaginário de língua no/do Direito*, por meio do gesto analítico, considerando as regularidades e materialidades dos ementários, buscamos compreender as relações que atuam e contribuem na construção de um imaginário de língua no/do Direito, pois também entendemos que “no espaço língua, a busca impossível da unidade imaginária é paga ao alto preço da dupla linguagem de dominação” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 95). Tecendo reflexões acerca da construção do imaginário de língua, concordamos com Orlandi (2009), na perspectiva da HIL: “a produção de um conhecimento sobre a língua e a promoção da própria língua vão juntas. E esta é uma questão política” (*Ibid.*, 2009, p. 29).

Em nosso gesto interpretativo, para compreendermos o funcionamento desses efeitos de sentido e o imaginário de língua que emergem das regularidades das marcas linguísticas identificadas nas RDs e SDs, costuramos nossa trama textual com as noções teóricas de interdiscurso (o já-dito) e de intradiscurso (o fio do discurso), tendo como pano de fundo também a noção de memória. E a questão da interpretação em AD, como ensina Pêcheux (2010c, p. 54) com reflexões em Achard (2010), se dá pelo movimento da questão do sentido e da vontade de interpretar. São nestas reflexões que Achard (2010) lembra o provérbio chinês e nos instiga e nos desafia a ampliar o olhar, a vislumbrarmos uma “lua” de sentidos tanto nos procedimentos de montagens e construções discursivas tanto quanto nas suas significações:

um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010c, p. 52, grifo do autor).

Assim, compreendendo que memória implica, simultaneamente, uma regularização e uma desregularização sobre os sentidos dados, mobilizada pelo acontecimento novo, que se situa como força capaz de fazer uma lacuna nos sistemas de implícitos, impedindo-os de se assimilarem como mera paráfrase. De acordo com Orlandi (2012a), os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, o dizível, a memória. “A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (*Ibid.*, p. 36), pois a paráfrase é a matriz do sentido: não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo. A memória é, assim, um dispositivo capaz de se transformar e gerar possíveis outros sentidos.

Ao optarmos como objeto de análise as ementas curriculares, ancoramo-nos com Surdi da Luz (2010, p. 184), pois tratamos de um objeto que materializa o processo de didatização de saberes, entendida em uma relação entre o científico e o pedagógico, mediada pelo funcionamento da transposição didática: saberes científicos transformados em saberes ensinados pela exigência da transmissibilidade dos discursos da ciência. Assim, quando analisamos as ementas curriculares estamos mobilizando saberes que se encontram em um processo de didatização, pois as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. A escolha de um conjunto de saberes, e não de outros, é feita com base em uma filiação/identificação teórica.

4.2.1 Os fios que marcam o ensino de língua presentes nos objetivos do curso e no perfil profissiográfico jurídico

[...] é absolutamente impossível encontrar um puro “discurso científico” sem ligação com alguma ideologia.

(PÊCHEUX, 2009, p. 182).

Este primeiro Recorte Discursivo (RD1) é composto por cinco SDs e, em cada uma das SDs apontamos o documento do qual foi recortada, bem como assinalamos o ano e a página em que se encontram. Vejamos:

<p align="center">RD 1: MARCAS DO ENSINO DE LÍNGUA PRESENTES NOS OBJETIVOS DO CURSO E COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PERFIL PROFISSIONAL JURÍDICO</p>
<p>SD 1: Perfil profissional: [...] além de ser um bom técnico, deve ter lógica de raciocínio, saber transferir e confrontar conhecimentos entre várias áreas e ter capacidade de comunicação (transmissão e recepção de mensagens). Tendo em vista o exposto, o graduado em Direito deverá ter:</p> <ul style="list-style-type: none"> * capacidade de leitura e compreensão de textos e documentos; * capacidade de correta utilização da linguagem - com clareza, precisão e propriedade - fluência verbal e riqueza de vocabulário. <p>(PPCD, 2003, p.35).</p>
<p>SD 2: São objetivos específicos do Curso de Direito da UNOESC Xanxerê:</p> <ul style="list-style-type: none"> * [...] Incentivar ações que levem ao desenvolvimento da capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional. [...] à obtenção do perfil profissional, o Curso de Direito propiciará a seus acadêmicos o desenvolvimento e a prática pedagógica das seguintes habilidades e competências: * ler, compreender, avaliar e interpretar os textos e documentos jurídicos de forma a poder operar o saber jurídico; * utilizar corretamente a linguagem – com clareza, precisão e propriedade – fluência verbal e escrita, com riqueza de vocabulário; <p>(PPCD, 2004, p. 23 e 25; PPCD, 2005, p. 23 e 25).</p>
<p>SD 3: Objetivos: [...] Segundo as diretrizes nacionais curriculares, o Curso deve proporcionar que o formando atinja as seguintes características em sua futura vida profissional:</p> <p>[...] f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional;[...]</p> <p>Perfil profissional: [...] Para alcançar o perfil desejado do formando, o curso de graduação em Direito propiciará a seus alunos o desenvolvimento e a prática pedagógica das seguintes habilidades e competências:</p> <p>d) ler, compreender, avaliar e interpretar os textos e documentos jurídicos de forma a poder operar o saber jurídico do modo mais consciente e criativo possível;</p> <p>f) utilizar corretamente a linguagem – com clareza, precisão e propriedade –, fluência verbal, escrita e riqueza de vocabulário;[...]</p> <p>(PPCD, 2007, p. 7 e 8).</p>
<p>SD 4: Perfil Profissional do Egresso:</p> <p>[...] procura desenvolver, no egresso, habilidades que propiciem o domínio da linguagem, sendo ela responsável pelo conhecimento e compreensão dos conteúdos que compõem o ordenamento jurídico, fato este que lhe permitirá compreender para interpretar e, ao fazê-lo, ter condições de apresentar, não só resoluções aos conflitos fáticos que permeiam as demandas regionais como, principalmente, inovações de cunho científico, tecnológico e cultural que fomentem a melhoria (humanização) da sociedade, fruto de um trabalho coletivo pautado na ética.</p> <p>(PPCD, 2012, p. 33) .</p>
<p>SD 5: Objetivos específicos: [...] c) Congregar, por meio da interdisciplinaridade, o ensino do Direito com outros ramos do saber, formando profissionais com amplo potencial de atuar nas áreas que tangenciam ao Direito;</p> <p>Perfil do Egresso:</p> <p>Para alcançar o perfil desejado do bacharel, o curso propiciará a seus alunos o desenvolvimento e a prática pedagógica das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ler, compreender e elaborar textos legais e jurídicos, de acordo com as normas técnico-jurídicas; c) utilizar corretamente a terminologia jurídica; d) utilizar corretamente a linguagem – com clareza, precisão e propriedade –, fluência verbal, escrita e riqueza de vocabulário; e) utilizar raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e reflexão crítica; <p>(PPCD, 2013, p. 9 e 10).</p>

Figura 11: RD1 - Marcas do ensino de língua presentes nos objetivos do curso e competências e habilidades do perfil profissional jurídico
Fonte: Elaborado pela autora.

Pela materialidade linguística que emerge do quadro, analisamos marcas do ensino de Língua Portuguesa presentes tanto nos objetivos do curso quanto nas competências e habilidades que compõem o perfil profissional jurídico dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito – PPCD, buscando compreender também se o que está posto neste RD, está contemplado nas ementas analisadas. Entendendo que o arquivo não é um simples documento que contém referências e, pelas regularidades linguísticas, permite uma leitura que traz à tona

configurações significantes, encontramos marcas pontuando ressonâncias da teoria da comunicação, presentes nas SD1, “*capacidade de comunicação (transmissão e recepção de mensagens)*”, na SD2, “*processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional*”, na SD3, “*capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional*”.

Desse modo, pelas análises das SDs 1, 2 e 3, acima elencadas, deparamo-nos com as ressonâncias da teoria da comunicação, propagada pela ditadura militar, e observamos que sempre é possível apreender a textualização do político no gesto de interpretação. Confessamos que, ao iniciarmos os estudos da teoria proposta por Pêcheux, algo nos inquietava: por que este teórico batia tão de frente com a teoria da comunicação, notadamente defendida pelo linguista Jakobson⁸³ (2010)? Não obstante Jakobson insistir no quão precária é a noção de indissolubilidade do signo linguístico porque, para compreensão entre significante e significado, implica a vivência de uma experiência não linguística com significado, Pêcheux (2010a) afirma textualmente, ao trazer uma citação de Jakobson de que cada língua abarca vários sistemas simultâneos, cada um caracterizado por uma função diferente, que o conceito de campo semântico é um passo nessa direção de Jakobson, mas ressalva: “não dá conta dos efeitos sequenciais ligados à discursividade” (PÊCHEUX, 2010a, 73).

É neste texto (PÊCHEUX, 2010a, 73) que o autor aponta a distinção da teoria da Análise do Discurso sob duas ordens de pesquisa acerca do estudo dos processos discursivos: i) resulta do estudo das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) sobre o fundo invariante da língua (sintaxe como fonte de coerções universais) e ii) resulta do estudo da ligação entre as “circunstâncias de um discurso” – que o autor chama de condições de produção. Diante das evidências materializadas nas pistas linguísticas das SDs acima comentadas e buscando respostas para nossa inquietação, consideramos importante ir direto

⁸³ A despeito das críticas que Pêcheux tece à teoria da comunicação, alinhavamos breve comentário, sem pretensão analítica, acerca do “eminente linguista” Jakobson, pelas palavras de Izidoro Blikstein, no prefácio da obra de Jakobson (2010), por sua significativa contribuição à linguística, às pesquisas dos distúrbios da fala, aos estudos poéticos pela substancialidade do poema e arquitetura formal métrica. Jakobson nasceu em Moscou em 1896, doutorou-se em Praga em 1930, contribuiu com a gênese do grupo dos formalistas russos na década de 1910. De 1920 até a invasão nazista, Jakobson lecionou na universidade da Tchecoslováquia, quando esta foi também invadida por Hitler, Jakobson se exilou na Escandinávia, onde também lecionou em várias universidades. Foi importante a atividade intelectual de Jakobson no Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926. Em 1941 transferiu-se para os Estados Unidos e lecionou nas universidades de Columbia, Harvard e *Massachusetts Institute of Technology* e também participou do Círculo Linguístico de Nova York. Jakobson esteve no Brasil, na década de 1960 e muito contribuiu com a linguística estruturalista. Haroldo de Campos (2011) nomeou Jakobson como o “poeta da linguística” e chama as teorias jakobsonianas de “acuradas e sensibíllissimas exegeses poemáticas” (*Ibid.*, p. 189). Câmara Jr. (2011, p. 172) ressalta a atenção de Jakobson com as ciências exatas e comenta também o interesse dele pela teoria matemática da comunicação. Jakobson faleceu aos 86 anos em Cambridge, Massachusetts, no dia 18 de julho de 1982, deixando legado à linguística.

aos textos de Jakobson (2010) para conhecer-lhe as ideias na fonte, sem demorarmo-nos a ler glosas ou paráfrases nem sempre fiéis delas. Foi no texto clássico de Jakobson (2010, p. 92), intitulado “Linguística e teorias da comunicação” que percebemos as marcas da teoria da comunicação que Pêcheux questionou.

Esta teoria ou concepção de linguagem é, para Pêcheux, uma ideologia cuja função nas ciências sociais é mascarar e obscurecer sua ligação com a prática política. Segundo Henry (2010b), mesmo não possuindo uma linguagem nos moldes das linguagens humanas, os animais se comunicam.

Desse modo, Pêcheux reflete que se o homem é considerado como um animal que se comunica com seus semelhantes, não é possível entender por que é precisamente sob a forma geral do discurso que estão amarradas as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção – enquanto Pêcheux fala das dissimetrias da língua, Jakobson aborda as simetrias -, que ordenam, conforme o autor (*Ibid.*), “coloque-se aqui, este é seu lugar no sistema de produção, isto é, pelo viés de uma espécie de comunicação, eventualmente acompanhada de alguma espécie de coerção física ou de ameaça” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Por este motivo,

a redutora concepção de linguagem humana como instrumento de comunicação (concebida, é verdade, de modo muito complexo, muito elaborada, e muito performante, mas, no entanto, para isso) conduz a conceber o homem e as sociedades humanas com base nos mesmos princípios dos animais e das sociedades animais. (HENRY, 2010b, p. 25).

De acordo com o autor (*Ibid.*, p. 26), foi justamente para romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem que Pêcheux fez intervir o discurso e tentou elaborar teoricamente, conceitualmente e empiricamente uma concepção original sobre o discurso. Ao renunciar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, não significa que Pêcheux não entendesse que a linguagem “serve para comunicar, mas sim que este aspecto é somente a parte emersa do *iceberg*” (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Para melhor ilustrar, apresentamos em quadro estas pistas linguísticas, com as páginas correspondentes e grifamos em itálico as marcas que queremos sublinhar estarem em dissonância com a teoria de Pêcheux:

PISTAS LINGÜÍSTICAS DA TEORIA DA COMUNICAÇÃO DE JAKOBSON (2010) EM TENSÃO À TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE PÊCHEUX (2009)	
▶	“[...] abordagem da linguagem na <i>teoria matemática da comunicação</i> ” (p. 92).
▶	“[...] discurso oral numa <i>série finita de unidades elementares de informação</i> ” (p. 93).
▶	“[...] traduzir os critérios propostos pelos linguistas numa <i>linguagem matemática instrumental</i> ” (p. 94).
▶	“[...] ensaio de <i>interpretação matemática</i> dos traços distintivos” (p. 94).
▶	“[...] teoria da comunicação: a <i>predizibilidade</i> e as <i>probabilidades condicionais</i> ” (p. 95).
▶	“Uma análise fonológica, quando implica a eliminação sistemática das redundâncias, fornece, necessariamente, <i>uma solução plenamente satisfatória e sem ambiguidades</i> ” (p. 95).
▶	“[...] a frase-chave da teoria da comunicação são as <i>possibilidades preconcebidas</i> ” (p.95)
▶	“[...] sistema de classificação de <i>possibilidades pré-fabricadas</i> mais ou menos comuns entre o <i>emissor</i> e o <i>receptor</i> de uma mensagem” (p. 96).
▶	“[...] a teoria da informação pode encontrar informações esclarecedoras sobre a <i>estrutura estratificada do intrincado código linguístico</i> ” (p. 97).
▶	“[...] <i>conjunto finito de representações padronizadas</i> se limita aos símbolos lexicais” (p. 97).
▶	“[...] este <i>setor da comunicação</i> pode ser definido como uma simples atividade de reprodução das representações” (p. 97).
▶	“Tanto para o <i>receptor</i> como para o <i>emissor</i> , como observa R. M. Fano, a operação de seleção constitui a base dos processos de <i>transmissão da informação</i> .” (p. 99).
▶	“Uma visão abrangente da <i>simetria dinâmica da língua</i> , implicando as coordenadas de espaço e tempo, deve substituir o modelo tradicional das descrições arbitrariamente limitadas ao aspecto estático.” (p. 100).
▶	“Mas ao linguista [...] <i>torna-se supérfluo ele bancar o Sherlock Holmes</i> , a não ser que deseje determinar precisamente até que ponto esse processo artificial pode fornecer dados seguros. (p. 101).
▶	“[...] aspecto <i>probabilístico</i> do discurso” (p. 102).
▶	“[...] mas o ouvinte depende das probabilidades do contexto. Para o <i>receptor</i> , a <i>mensagem apresenta grande número de ambiguidades</i> onde não havia <i>nenhum equívoco para o emissor</i> .” (p. 102).
▶	“A autonomia relativa do padrão de recepção é ilustrada pela generalizada prioridade temporal da <i>aquisição passiva da linguagem</i> , tanto entre crianças como entre adultos.” (p. 103).
▶	“[...] <i>compromissos arbitrários</i> que se fazem frequentemente entre as análises referentes à <i>emissão</i> e à <i>recepção</i> ” (p. 103).
▶	“[...] <i>confusão entre a troca de mensagens verbais</i> e a <i>extração de informação do mundo físico</i> , duas coisas que foram abusivamente unificadas sob a <i>etiqueta de comunicação</i> ” (p. 104).
▶	“[...] a linguística e a teoria da comunicação ficaram tentadas a tratar toda consideração relativa ao sentido como uma espécie de ruído semântico e a <i>excluir a semântica do estudo das mensagens verbais</i> . (p.105).
▶	“[...] com base no <i>cálculo de suas probabilidades condicionais</i> e das tensões entre antecipação e surpresa, consideradas como <i>valores rítmicos mensuráveis</i> ” (p. 109).

Figura 12: Quadro: Pistas linguísticas da Teoria da Comunicação de Jakobson (2010) em tensão à Teoria da Análise do Discurso de Pêcheux (2009).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do texto Linguística e teoria da comunicação, de Roman Jakobson (2010).

Não há como não ficar atônito ao observar as pistas linguísticas da teoria da comunicação que Pêcheux questionou: *predizibilidade, teoria matemática da comunicação, representações padronizadas, simetria da linguagem, aquisição passiva da linguagem, aspecto probalístico do discurso, excluir a semântica do estudo das mensagens, como valores*

rítmicos mensuráveis, unificadas sob a etiqueta de comunicação, não havia nenhum equívoco para o emissor, ao linguista [...] torna-se supérfluo ele bancar o Sherlock Holmes, este setor da comunicação pode ser definido como uma simples atividade de reprodução das representações, sistema de classificação de possibilidades pré-fabricadas, a frase-chave da teoria da comunicação são as possibilidades preconcebidas, etc. Impressionante como esta leitura aclarou o porquê Pêcheux criticar a teoria da comunicação, pois, conforme Henry (2010b, p. 25), Pêcheux recusa a concepção de linguagem que a reduza a um instrumento de comunicação de significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, ou seja, informações.

Compreendemos com o autor (*Ibid.*, p. 24), que Pêcheux entende que o instrumento da prática política é o discurso, ou que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social. Por este entendimento, Pêcheux comenta as relações dos agentes de sistema de produção e o papel que a linguagem desempenha ao contribuir para mascarar e apagar as aparências externas e as consequências do processo quando alguém se vê obrigado a ocupar um lugar dentro de um sistema de produção. Para Pêcheux, a distinção é entre sistema de trabalho e sistema de produção. Henry (*Ibid.*, p. 26) cita um exemplo da nomeação de um juiz: é um sistema de trabalho, este processo já se deu anteriormente e tal pessoa sabe que é um trabalhador e sabe o que tudo isto implica. A questão que Pêcheux sugere compreensão é como os agentes de produção reconhecem eles próprios seu lugar no sistema, sem terem recebido formalmente uma ordem, ou mesmo sem saber que têm um lugar definido no sistema de produção.

Henry (*Ibid.*, p. 38) aborda as reflexões de Pêcheux em relação aos instrumentos linguísticos: as práticas científicas prescindem de instrumentos, mas o uso de instrumentos não assegura que a prática científica ocorra de fato. Desse modo, compreendemos que o analista de discurso deve olhar criticamente para o próprio trabalho, retomando suas questões. Nesse sentido, são as questões que nos movem, pois “os instrumentos científicos não foram feitos para dar respostas, mas para colocar questões” (HENRY, 2010b, p. 38).

A obra de Pêcheux (2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2012a, 2012b) tem sido um fermento dos mais estimulantes no desenvolvimento da linguística sob o viés da discursividade. É este fermento que auxilia na compreensão das SDs do quadro da RD1, no qual, como já mencionamos, encontramos profusão de regularidades linguísticas da teoria da comunicação: na SD1, “*capacidade de comunicação (transmissão e recepção de mensagens)*”, na SD2, “*processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional*”, na SD3, “*capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo*

próprio ao seu exercício profissional”. Ressaltamos que a crítica de Pêcheux é à teoria da comunicação, não ao linguista Jakobson. Neste nosso estudo, chamou a atenção o fato de que próprio Jakobson, comenta “os métodos recentemente desenvolvidos em linguística estrutural e teoria da comunicação, aplicados à análise do verso e a muitas outras *províncias da linguagem*, poderão abrir vastas perspectivas para uma *coordenação ulterior dos esforços das duas disciplinas*” (JAKOBSON, 2010, p. 110, grifo nosso) e a “*necessidade de complementaridade da linguística do futuro*” (*Ibid.*, p. 15, grifo nosso). Parecia estar “ouvindo” Pêcheux ou, de outra forma, Pêcheux atendeu-lhe.

Assim, debruçando-nos no processo arqueológico sobre o *corpus*, retirando camadas e mais camadas, lemos e relemos a íntegra do último PPCD (2013), representado no quadro pela SD5, e observamos que no perfil esperado do egresso, nos objetivos - tanto geral quanto específicos -, na missão, enfim, no documento todo não há mais vestígios da teoria da comunicação, exceto o fato que está gritando: o ementário do componente curricular Produção de texto, ministrado, com esta última alteração, aos ingressantes da primeira fase do curso, traz a ementa: **Comunicação: elementos do processo**⁸⁴. Os laços, as filiações, não permanecem inalterados, eles se deslocam, movimentam-se. Então, por que a manutenção de traços de uma materialidade da teoria da comunicação, mesmo após sucessivas alterações e reformulações do PPCD. Corroborando nosso entendimento, na apresentação do PPCD (2013), o próprio aponta razões da reconstrução:

A atualização do Projeto Pedagógico do curso de Direito da Unoesc tem por **objetivo primordial a percepção de mudanças ocorridas** [...] As avaliações externa e interna foram importantes para a **identificação das atualizações necessárias**. A partir de tais diagnósticos, abriu-se ampla discussão na comunidade acadêmica [...] Os membros do Núcleo Docente Estruturante e dos Colegiados do Curso de Direito da Unoesc em cada *campus* não mediram esforços para a reconstrução do Projeto Pedagógico, **possibilitando desta forma a atualização da matriz curricular para atender as novas realidades**. (PPCD, 2013, p. 3, grifo nosso).

Poderíamos pensar que o documento PPCD (2013) foi escrito a várias mãos e possivelmente o enunciador que escreveu o ementário para o ensino de Língua Portuguesa não escreveu ou não participou da exclusão de dados ressonantes da teoria da comunicação e a historicidade da ditadura militar no Brasil da década de 1960 e a consequente reforma

⁸⁴ Teceremos análises específicas acerca dos ementários na subdivisão a seguir, neste capítulo. Neste estudo, podemos visualizar este ementário no Quadro, do capítulo dois, que abrange todos os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc, ou ainda, a matriz curricular está disponível *on-line* em: <<http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/direito/disciplinas/14/300/22>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

universitária de 1968, visto no capítulo anterior. Há outros sentidos para a manutenção do ementário **Comunicação: elementos do processo** neste PPCD (2013)? Pela compreensão, buscamos explicitar e “escutar” os processos de significação presentes no texto, possíveis “sentidos outros” e o modo como eles se constituem. Algumas de nossas buscas ficam sem respostas. O que nos alenta é saber que “Pêcheux esperava de seu dispositivo: que ele fosse verdadeiramente o meio de uma experimentação efetiva” (HENRY, 2010b, p. 38).

Observamos como a regularização discursiva é suscetível de ruir sob o peso de um acontecimento novo que afronta a memória e instaura a possibilidade de “romper com a repetibilidade dos sentidos já-lá e abrir espaços para produção de novos dizeres” (INDURSKY, 2003, p. 119). Traços deixados na materialidade linguística do documento denunciam a história do enunciador e sua inscrição social e os traços marcam a história, têm direção política e gestam processos de subjetivação. Com Achard (2010) compreendemos que a regularização se apoia sobre o reconhecimento do que é repetido e que é da ordem do formal, oscilando entre o histórico e o linguístico. De acordo com Indursky (2003), é a permanência dos já-sabidos que possibilita que sentidos outros ressoem, mesmo quando sentidos novos se fazem ouvir, mas o acontecimento discursivo não possui o poder de fazer calar, de apagar a memória dos sentidos antes já-lá. Na SD5 em estudo, o documento, na íntegra, produz os sentidos novos exceto a presença no ementário de **Comunicação: elementos do processo**, que faz ressoar os dizeres inscritos na memória social. É preciso sublinhar que uma nova rede de formulações mantém uma relação tensa tanto com a memória recente quanto com a memória remota, ancorada sobre os já-ditos.

E em nossa dissertação, interessamo-nos pelo funcionamento do intradiscurso (formulação) e do interdiscurso (constituição), observando, no caso em tela, como por meio da regularização, o já-lá emerge - **Comunicação: elementos do processo** - e como a memória é retomada nos processo discursivos da materialidade linguística que analisamos, voltamos a enfatizar, não obstante todo o documento PPCD (2013) rompesse com a teoria da comunicação e não a mencionasse. Ousamos pensar que quem elaborou o PPCD (2013) ignore que “vestígios” da teoria da comunicação ainda lá se encontrem e isto contribui para mostrar a tensão contraditória e o funcionamento heterogêneo.

Este estudo em tela, a partir dessa marca linguística acima mencionada, é corroborado por Pêcheux (2010c), pois a memória implica, ao mesmo tempo, uma regularização e uma desregularização sobre os sentidos dados, mobilizada pelo acontecimento novo, que se situa como força capaz de tecer uma lacuna nos sistemas de implícitos, impedindo-os de se

assimilarem como mera paráfrase.⁸⁵ A memória é, assim, um dispositivo capaz de se transformar e gerar possíveis outros sentidos. Compreendemos que a reformulação do PPCD (2013) marca uma tentativa de controle de sentidos, em que o sujeito coloca em funcionamento o esquecimento número 2⁸⁶, que é da ordem da enunciação, semi-inconsciente, na qual o sujeito tem a ilusão de que controla o seu dizer. Nas palavras de Orlandi (2012a), esse esquecimento produz a impressão da realidade do pensamento, como se o que está sendo dito só pudesse ser dito com tais palavras e daquela maneira. Assim, ao listar conteúdo e ao definir objetivos, o sujeito tem a ilusão de que controla o seu dizer.

Por estas materialidades linguísticas das SDs 1, 2 e 3, podemos observar ressonâncias do período da ditadura militar no Brasil, que postulava uma concepção tecnicista de Educação – leia-se teoria da comunicação - em detrimento das áreas humanas. Os gestos de interpretação são carregados de uma relação da língua com/sobre a história o “que resulta em um saber que o sentido pode ser sempre outro” (ORLANDI, 2012a, p. 64) e é fundamental em Análise de Discurso considerar o funcionamento do discurso na produção dos sentidos. Na SD1, há marcas linguísticas em *além de ser um bom técnico, deve ter lógica e raciocínio*: para analisar a marca *além de*, buscamos a acepção no Houaiss (2009, p. 89) e encontramos sinônimos como “para mais de”, “em adição a”, “mais do que”, assim, observamos que, mais importante que a técnica, de sujeitos que se deslindam e se constituem como tais, a partir de uma relação umbilical com a *techné* que “consiste no conhecimento empírico de um objeto ou ação que serve ao homem; portanto, tal saber só se realiza como aplicação prática e não como contemplação” (VARGAS, 1994, p.18). Nesse sentido, retomamos Orlandi (2009) ao comentar o funcionamento do modelo discursivo para o ensino superior, o alemão, que inclui a pesquisa sem os fins pragmáticos até então vigentes no ensino superior, e que não é possível apagar o caráter pragmático que constitui o ensino superior desde a entrada do modelo napoleônico, presentificado pela materialidade linguística de *bom técnico*, da SD1. Nesse

⁸⁵ Entendemos a noção de paráfrase com Serrani (1993, p. 47): partindo da noção de formação discursiva como “um espaço de reformulação-paráfrase” (Pêcheux, 2009) e de paráfrase como processo de produção de linguagem (Orlandi, 2012a), temos a noção de ressonância de significação para caracterizar quando há paráfrase entre duas ou mais unidades linguísticas. Em outros termos, há paráfrase quando podemos estabelecer ante as unidades envolvidas uma ressonância – interdiscursiva – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. O funcionamento parafrástico não se constitui a partir de uma relação semântica estável, mas a partir da tensão entre sentidos que se constituem historicamente. A repetição interdiscursiva se concretiza no intradiscorso por meio de diferentes realizações linguísticas.

⁸⁶ Pêcheux (2010a) desenvolveu dois modos de inscrição do sujeito em uma dada formação discursiva: na ilusão de tentar controlar os sentidos, o sujeito põe em funcionamento o que o autor denominou de esquecimento n. 1 e esquecimento n. 2. No esquecimento n.1, o sujeito (inconsciente) acredita ser a fonte do sentido, ignorando a existência de um discurso socialmente preexistente por trás da aparência de livre enunciação de um indivíduo. No esquecimento n.2, o sujeito (da enunciação) supõe controlar plenamente o seu dizer, mostrando-se capaz de reformular, produzir paráfrases.

sentido, a palavra técnica possui raiz no verbo grego *tictēin*, que significa criar, produzir. Os gregos utilizavam a palavra *téchne* para designar o conhecimento prático que visava a um fim concreto. Qual a definição de “ser um bom técnico” no Direito? Há relação com a linguagem e a técnica deste segmento profissional? A técnica aqui pode ser entendida como uma visão instrumental, reflexos do discurso neoliberal⁸⁷, mercado de trabalho e capitalismo. A SD1 em estudo apresenta que, além da técnica, o profissional *dever ter lógica de raciocínio* e, de acordo com o autor (VARGAS, 1994), Aristóteles considerava a *téchne* superior à experiência, ou seja, tratava-se de um fazer que implicava uma linha de “raciocínio” compreendendo não somente as ferramentas e matérias-primas, mas também a ideia originada da mente do produtor até o produto pronto. Nesta perspectiva, a *téchne* sustenta um juízo sobre o “como” e o “porquê” da produção, compreendendo a relação com as determinações sociais, políticas, econômicas, culturais, já que todas estas atividades humanas estão intimamente interligadas com o desenvolvimento da técnica.

Na SD1, o que nos chama a atenção, também, são os traços de uma concepção logocêntrica de sujeito que, pela *lógica* e pelo *raciocínio* poderia controlar o seu dizer, saber *transferir e confrontar conhecimentos*. As práticas discursivas e não discursivas se constroem sobre um arquivo sempre-já histórico e social, do que seja o papel do profissional do Direito. Nos arquivos (re)visitados, prepondera uma visão calcada na língua imaginária do imaginário de língua no/do Direito, com uma concepção logocêntrica do sujeito, que tem a ilusão de controlar o seu dizer, de dominar o todo que é uma marca do logocentrismo. E uma das características do logocentrismo é o dualismo, estabelecer dicotomias, separando os pares e privilegiando um deles como superior.

Percebemos marcas da concepção logocêntrica, também, na SD 3, *operar o saber jurídico de modo mais consciente possível*: o que é este consciente senão esse sujeito cartesiano, logocêntrico, controlador de seu dizer. Descartes situou esse sujeito individual no centro da mente, com capacidade de raciocínio, em que, a palavra de ordem era “*Cogito, ergo sum*” (Penso, logo existo), “princípio que entende o homem como um ser pensante, consciente, centro do conhecimento, dotado de uma identidade autônoma” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 36). A proposição “Penso, logo existo⁸⁸” se contrapõe à teoria de Pêcheux (2009) que

⁸⁷ O discurso neoliberal já foi abordado no capítulo anterior desta dissertação, apoiados na obra que é referência nesta temática, escrita por Gentili; Silva (2012), intitulada *Neoliberalismo, qualidade total em educação: visões críticas*.

⁸⁸ A respeito dessa máxima cartesiana, depreendendo sentidos com Stübe (2008, p. 38) que, apoiada em Elia (2004), faz um jogo de significantes ao parafrasear como “Penso, *logos* sou”: no lugar da relação causal – logo – emprega - *logos* - razão, ao se referir à noção do sujeito logocêntrico, pautado na razão e no conhecimento, em que ele tem a ilusão de ser origem do seu dizer, que pode racionalmente controlar.

leu a proposição lacaniana “penso onde não sou, sou onde não penso” e, assim, pela leitura de Pêcheux em Lacan, há “a noção do sujeito múltiplo, cindido, cujas palavras (lhe) escapam” (*Ibid.*, p. 41).

Encontramos dominância de regularidades nas SDs 1, 2, 3 e 5, que aí permaneceram mesmo após (re)construções dos PPCDs do curso de Direito em *utilizar corretamente a linguagem – com clareza, precisão e propriedade - fluência verbal e riqueza de vocabulário*. Na SD1 observamos uma distinção a essa regularidade, pois as SDs 2, 3 e 5 incluem o termo “escrita”, *utilizar corretamente a linguagem – com clareza, precisão e propriedade -, fluência verbal, escrita e riqueza de vocabulário*. Este deslocamento de sentido evidencia-se pela alteração do PPCD de 2004 e observamos esta inclusão pelo atendimento de ordem legal, pois foram nesse ano aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito, consubstanciadas na Resolução CES/CNE n. 9 (DOU n. 189, de 1/10/04, Seção I, p.17) que, entre outras demandas, abrange “oferta do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico”. Estaria “consistente” a utilização da linguagem somente com fluência verbal na formação do profissional do Direito? Nosso movimento analítico nos faz pensar que esta pode ser a razão da inclusão também de “escrita”. Em nosso gesto interpretativo, também merece atenção a tensão entre *riqueza de vocabulário* e a campanha da AMB⁸⁹ acerca da simplificação da linguagem jurídica, com o intuito de saber dizer o Direito e aproximar o cidadão leigo do entendimento da linguagem da justiça.

A predominância da regularidade em *utilizar corretamente a linguagem* observada nas SD 1, 2, 3 e 5 e a marca *habilidades que propiciem o domínio da linguagem* na SD 4, vão ao encontro do que abordamos, na próxima subdivisão, no gesto analítico dos ementários cujo caráter preponderante de vertente de ensino de língua é o caráter reparador. Conforme podemos constatar nas SDs que tematizam este recorte, a ressonância da historicidade da democratização do acesso à educação da década de 1960 em que, conforme Soares (2012), o número de alunos duplicou, no ensino primário, e triplicou, no ensino secundário, com a consequente inadequação da escola ao novo alunado, até então a serviço das camadas privilegiadas da sociedade. De acordo com a autora, (*Ibid.*), esse fenômeno desencadeou, na década de 1970, a crise da educação e o fracasso escolar e, significativo para nosso gesto analítico das SDs em questão, é que indicadores da crise e do fracasso foram encontrados no ensino de Língua Portuguesa ao se constatarem os graves problemas de expressão escrita

⁸⁹ Ver, a esse respeito, a abordagem que efetuamos, no capítulo anterior, sobre esta campanha nacional de simplificação da linguagem jurídica, pela Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB.

detectados nos textos dos alunos concluintes do ensino médio, submetidos às provas de redação em exames vestibulares. Também, pela análise destas SDs, observamos, nesta busca pela *correta linguagem* e pelo *domínio da linguagem*, o que Pêcheux (2010a, p. 85) trata como “representações imaginárias”, pois o autor aponta que “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (*Ibid.*, p. 82), pois no processo discursivo elas atribuem a si e a outro a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

E, neste movimento mais que pendular - um movimento de circularidade - vamos constatando que os recortes discursivos que emergiram da nossa interpretação/seleção no trabalho arqueológico sobre o *corpus* estão como que em uma espiral: há o imbricamento do imaginário de língua, com vertente de ensino de caráter reparador (*correta linguagem*), com a vertente de ensino sob o caráter instrumental (*techné*, técnica). E vamos percebendo que a perspectiva discursiva questiona o logocentrismo e se propõe a trabalhar nas fendas, as tensões constitutivas, pois trabalha, conforme Ferreira (2004), nas fronteiras entre o consciente e o inconsciente, entre o dito e o não-dito, em um constante diálogo com outras áreas. Sob esta óptica, constatamos que houve um deslocamento de sentido ao observar o posto na SD1 e o posto na SD5: parece-nos que há o deslocamento do sujeito logocêntrico e da racionalidade constitutiva da cultura ocidental, de novo, da *techné*, e essa desconstrução é um ponto no qual as três áreas da teoria de Pêcheux se tocam e se imbricam.

Trazendo a SD5 em estudo, emergem marcas linguísticas que merecem análise: uma destas marcas está em *Congregar, por meio da interdisciplinariedade, o ensino do Direito com outros ramos do saber*. Encontramos aqui ressonâncias da historicidade do ensino, da atual LDB, dos PCNs e, importante pontuar para nosso estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito (2004) que preceitua que a concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades e seu currículo pleno, abrangerá, entre outros elementos estruturais, no item “IV – formas de realização interdisciplinar” (Resolução CES/CNE n.9, de 29 de setembro de 2004). Com relação à marca linguística presente também nesta SD 5, *reflexão crítica*, observamos no documento norteador (Resolução CES/CNE n.9, de 29 de setembro de 2004), em seu Art. 3º:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, *adequada argumentação*, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma *postura reflexiva e de visão crítica* que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (*Ibid.*, grifo nosso.).

Constatamos que o preceituado no documento oficial (*Ibid.*) no ano de 2004 foi contemplado no PPCD (2013). Ainda com a SD5 em análise, observamos que há uma tensão entre *interdisciplinariedade* e *normas técnico-jurídicas*: o elemento linguístico remete a uma contradição, a uma disputa, a uma tensão no discurso, pois, como tangenciar a interdisciplinariedade se precisamos nos ater às normas técnico-jurídicas? Ilusoriamente, a discursividade sustenta um lugar de completude e de controle do seu dizer, misturando fronteiras e desestruturando redes de filiações sócio-históricas, o que gera tensão no/do discurso do PPCD (2013). Podemos pensar que há a influência coercitiva de leis e regras ou circunstâncias. Nesse sentido, na leitura do *corpus* observamos que a IES, ao buscar amparo e respaldo na lei, um aparente equilíbrio é subsumido na marca *utilizar raciocínio jurídico de argumentação, de persuasão e reflexão crítica*, pois desloca: ao tentar garantir uma adaptação, uma normalização, tentando apagar vestígios do logocentrismo, deparamo-nos com *raciocínio*, com *persuasão*, que gestam o conflito, a tensão escapa e instaura a clivagem do/no dizer. Também, observamos, há um lapso temporal entre 2004 e 2013 e entendemos que nem sempre são confortáveis os deslocamentos de sentido. Observamos que o PPCD de 2004 traz, em seu bojo, a menção de mudanças e aponta o documento oficial que norteia os cursos de Direito, contudo, textualmente, no perfil do egresso do graduado em Direito pela Unoesc, passou a constar somente no PPCD de 2013. Observamos, ainda, que o texto oficial é fielmente pontuado no perfil do egresso:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - *leitura, compreensão e elaboração de textos*, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das *normas técnico-jurídicas*; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação *técnico-jurídica*, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - *correta utilização da terminologia jurídica* ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (Resolução CES/CNE n.9, de 29 de setembro de 2004, grifo nosso).

Constatamos o emprego de alguns termos *ipsis litteris* ao comparar o que está posto na SD5, que é materialidade do PPCD (2013) e o que consta no Art. 4º do documento oficial (Resolução CES/CNE n.9, de 29 de setembro de 2004, grifo nosso) e destacamos aqui alguns deles com o objetivo de corroborar o viés de nossa filiação teórica de que historicidade é constitutiva dos processos discursivos, notadamente as matrizes curriculares e documentos oficiais que norteiam o curso de Direito da Unoesc Xanxerê: *correta utilização da*

terminologia jurídica, normas técnico-jurídicas, leitura, compreensão e elaboração de textos. Associada a essa questão de *utilizar corretamente a linguagem* tão marcada nas regularidades das SDs analisadas nesta RD1, constatamos que aspectos do que está posto nos PPCDs como objetivo e/ou habilidade e competência do perfil profissiográfico jurídico também estão contemplados nas ementas do ensino de língua que compõem a matriz curricular, aspecto que discutiremos a seguir, ao analisar marcas do ensino de língua sob a vertente de ensino com caráter reparador.

4.2.2 (Des)fiando ementas com tessitura reparadora

*Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura
[...]
Amo-te, ó rude e doloroso idioma.*

(BILAC, Olavo, 2004, p. 262)

Ante as noções de língua e de memória apresentadas no capítulo dois e a partir de questões suscitadas pelo *corpus* já que a construção teórica é concomitante à analítica, percebemos a necessidade de discutir a questão da vertente de ensino de língua com ênfase no caráter reparador: trazemos em foco as discursividades que apresentam regularidades, com discursividade dominante, que emergiram do arquivo. Ao (des)fiar esta tessitura, unindo com os fios da historicidade do ensino de língua e os fios da teoria, refletimos pelas palavras da epígrafe, excerto do poema intitulado *Língua Portuguesa* e, com o poeta, também entendemos a língua como viva, em constante mutação e que não pode ser enclausurada à vontade de uma nação ou de uma lei, por mais “doloroso” que seja o processo: é uma reflexão interessante que as leis não conseguem estancar a lei do língua, que está na boca do povo e, pelo uso dela, é soberano nas alterações contumazes que acarreta, todavia, nem por esta razão deixa de ser “bela”. No poema, Bilac⁹⁰ (2004, p. 262) faz uma abordagem ao histórico da “última flor do Lácio” referindo-se ao latim vulgar falado pelos soldados e camponeses das camadas

⁹⁰ Reiteramos aqui, que no processo de escrit(ur)a, nos inscrevemos, já que em nossa práxis, praticamente em todas as turmas que trabalhamos neste (per)curso de docente, analisamos este poema “Língua Portuguesa”, de Olavo Bilac, sob distintos enfoques e a receptividade dos acadêmicos é intensa e surpreendente. Para contribuir, eis uma “pitada” breve sobre a vida do “príncipe dos poetas”: Olavo Bilac nasceu no Rio de Janeiro, em 1865 e faleceu com 53 anos, em 1918. Estudou Medicina e Direito, mas não concluiu nenhum dos cursos e dedicou-se ao jornalismo e à poesia. Escreveu a letra do Hino à Bandeira Brasileira e foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=445&sid=184>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

populares na região italiana do Lácio e, com a expansão do Império Romano sobre os povos conquistados e dominados, a última flor, a última língua neolatina, a Língua Portuguesa, vai sendo usada e se expandindo e o latim vai caindo em desuso. Observemos que não era o latim clássico empregado pelas classes que se diziam literatas, por isso o poeta a nomina “inculta”: indagamo-nos se é por ser também considerada “inculta” na contemporaneidade que há necessidade de se trabalhar uma vertente de ensino com caráter reparador. Neste enredamento, pelas tramas do poeta (*Ibid.*), o emprego de “esplendor”, sinaliza que uma nova língua estava ascendendo, em continuidade ao latim, que vai caindo na “sepultura” do desuso. E ao expressar o amor pelo idioma, o autor alude ao fato de que a Língua Portuguesa “rude”, em solo brasileiro, “dolorosamente” aqui foi imposta silenciando e apagando a pluralidade linguística indígena. Não sabemos se foram estas as inquietações do autor (*Ibid.*), contudo foram sentidos que, para nós, emergiram do poema.

Importante retomar que, quando analisamos as ementas dos componentes curriculares, estamos mobilizando saberes que se encontram em um processo de didatização, conforme Surdi Da Luz (2010, p. 184), saberes que são transpostos para uma situação de ensino não são mais os mesmos, são outros dentro do mesmo, pois se encontram em uma outra relação com as coisas a saber, pois as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. E esta opção de um conjunto de saberes, e não de outros, se faz com base em uma filiação a partir de uma identificação teórica.

E é neste enredamento de escolha de conjunto de saberes em detrimento de outros não selecionados, com base em uma filiação e uma identificação teórica, que nos aventuramos em uma declaração de “amor”, margeando esse “doloroso idioma”. Na análise do RD2, composto por oito SDs, debruçamo-nos sobre as ementas, objetivando identificar saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter reparador.

Assim, a partir da leitura e reflexão do arcabouço teórico e científico, efetuamos nosso gesto interpretativo: investigação de análise curricular acerca da coerência entre o que está posto acerca do ensino de Língua Portuguesa no Plano Político Pedagógico do Curso de Direito e o que consta nos ementários do curso de Direito da Unoesc Xanxerê. De acordo com Camargo (2009), é pela vertente de ensino com caráter reparador que

a Universidade reveste-se de um papel fundamental na **recuperação ou complementação dos estudos regulares**, que se mostraram insuficientes para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, o que fica demonstrado logo no ingresso deles nos cursos superiores, seja lá qual for a carreira escolhida (ainda que tal fato se observe de forma distinta entre diferentes cursos e

instituições). Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa tende a vincular-se muito mais aos conteúdos básicos, marcadamente ligados a uma noção normativa e comprometida com o domínio da língua padrão. (CAMARGO, 2009, p. 74, grifo nosso).

E para contribuir com a compreensão de lacunas e de coerções do caráter reparador, apresentamos o quadro a seguir, no qual destacamos em **negrito** as materialidades que se inscrevem nesta vertente de ensino.

(RD 2): EMENTAS: IDENTIFICAÇÃO DE SABERES E VERTENTES DE ENSINO DE LÍNGUA COM ÊNFASE NO CARÁTER REPARADOR	
SD 1:	Língua Portuguesa I: Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal. (2000; 2003).
SD 2:	Produção de Texto: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. (2003).
SD 3:	Produção de Texto: Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal. (2004; 2005; 2012).
SD 4:	Português Aplicado ao Direito: Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1. Disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular. (2005)
SD 5:	Produção de Texto: Comunicação: elementos do processo. Signo: significante e significado. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação. (2007).
SD 6:	Português Aplicado ao Direito: Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. (2007).
SD 7:	Produção de Texto: Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação. (2013).
SD 8:	Português Aplicado ao Direito: Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enunciação e discurso jurídico. Oratória. (2013).

Figura 13 - RD2: Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter reparador

Fonte: Elaborado pela autora.

Buscamos compreender, neste RD2, como as condições de produção marcam o recorte desses saberes, assim como o papel dos sujeitos nesse funcionamento. É provável que o caráter reparador tenha se delineado com a redução da qualidade de ensino decantada em vários segmentos da sociedade, tanto que o MEC constituiu um grupo de trabalho incumbido de buscar soluções para o ensino de Língua Portuguesa no país. O autor (*Ibid.*, p. 49) ressalta

que, dentre as propostas, houve a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares, oficializada pelo Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, conforme se lê na letra “d” do art. 1º: “inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em Língua Portuguesa” (BRASIL, 1977). De acordo com Auroux (2009, p. 53), os Estados obrigam o uso de uma língua oficial, de uma língua nacional, de uma língua de Estado para os cidadãos e, nesse sentido, há visibilidade neste quadro de ecos ressonantes da Reforma Pombalina, de 1759, estudada anteriormente, que instaurou a ilusão de uma política linguística monolíngue no Brasil. Batista (1997, p. 101) indaga: quando se ensina Língua Portuguesa, o que se ensina? O autor realizou em Minas Gerais uma pesquisa que buscava, entre outros aspectos, descrever os saberes transmitidos na aula de Língua Portuguesa, sob a óptica discursiva. Essa pesquisa resultou na publicação de um livro (BATISTA, 1997) que contém aspectos relevantes para o nosso estudo, pois o autor conclui a obra respondendo a questão inicial e afirma que, fundamentalmente, ensinam-se saberes ligados à tradição gramatical, “é ela o objeto privilegiado de ensino, e os demais são o resíduo de todo o trabalho discursivo” (*Ibid.*, p. 103).

É o que constatamos no quadro da SD1, do qual emergem as materialidades *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência Verbal*. A SD3 traz as pistas linguísticas de *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes da Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal*. Na SD 7, repete-se o apontado na SD 3, com o acréscimo de *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal*. A SD 8 apresenta *Processo de formação de palavras*. São evidências que corroboram que quando se ensina Língua Portuguesa, ensina-se, antes de tudo, gramática. E se a gramática, conforme aqui nos deparamos, é por excelência o objeto que constitui o ensino de língua, alinhavamos este tópico com a historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, estudada no capítulo anterior, almejando compreender de que modo, historicamente, a adequação da tradição gramatical foi produzida no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, de forma a contribuir com as reflexões e a atuação de todos aqueles que vivemos a experiência de ministrar aulas de Língua Portuguesa.

Pelas materialidades linguísticas das SDs 1, 3, 7 e 8, observamos que há caráter corretivo do ensino de língua, saberes transmitidos pela gramática normativa. Pelo entretecer da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, observamos o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo *versus* o errado distancia o sujeito de sua historicidade e, de acordo com o autor (*Ibid.*), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem

contribuído para o silenciamento das vozes dos sujeitos, pois a natureza corretiva da aula de Língua Portuguesa pode levar o aluno a reconhecer a existência de um modo correto de dizer e a inibir e/ou reconhecer a inadequação de seu modo de dizer: atividades de correção podem levar o aluno a uma espécie de embaralhamento de seu conhecimento linguístico intuitivo.⁹¹ Sob esse prisma do “bem dizer”, comparamos as regularidades presentes nas SDs em estudo com o que está posto no tópico em que analisamos o perfil esperado para o egresso do curso de Direito e observamos uma correlação com este estudo da gramática normativa, na medida em que praticamente todas as SDs que compõem o RD1, fazem menção a utilizar *corretamente* a linguagem. É o aporte do certo e do errado e retomamos aqui nossa inquietação aportada lá no capítulo dois, quando estudamos o ponto nodal da Análise de Discurso, que é a noção de língua: o que fazer se a única possibilidade de ascensão – inclusive intelectual – é dominar o padrão culto da língua (afinal até mesmo para poder escrever este estudo é imperioso que esteja estritamente no padrão culto)? Pode-se excluir da língua escolarizada o efeito (i)mobilizador do padrão? Como considerar a exterioridade constitutiva da língua? Nesse sentido, a Língua Portuguesa “consiste em uma divisão desigual no interior da uniformização igualitária” (PÊCHEUX, 2009, p. 23).

Nesta tessitura, podemos depreender sentidos com Pfeiffer (2005, p. 34), que considera que no ensino da língua nacional “(com seus instrumentos, como a *gramática*, a literatura e mais atualmente a mídia em geral) vemos o trabalho do Estado de homogeneizar sentidos, produzindo o consenso, apagando a diversidade”. Assim, há a tentativa de camuflar a heterogeneidade que é constitutiva da língua e o problema está em tomar esses instrumentos – como *gramática*, literatura, mídia - como a própria língua, sem atravessamentos, sem contemplar a oralidade, o movimento, as rupturas, os equívocos. Por certo, a língua escrituralizada – dos dicionários, das *gramáticas*, dos manuais de redação, da mídia impressa – não é a língua portuguesa falada no Brasil. Alinhavando pontos que auxiliam a compreender o porquê, na contemporaneidade, ensinar língua sob o caráter reparador, para nutrir o “correto” e suprir o “errado”, ao olharmos para o passado observamos que são ressonâncias do período de 1759, quando Marquês de Pombal, com a Reforma Pombalina, expulsa os jesuítas do Brasil e, ironicamente, da noite para o dia, em passe de mágica, passamos a falar a Língua Portuguesa em toda a extensão territorial do Brasil: parece-nos que aí inicia a

⁹¹ Acerca do “bem dizer”, já nos inquietamos neste estudo porque, se não conhecêssemos o padrão culto da língua, não teríamos sequer logrado êxito no processo seletivo do Mestrado em Estudos Linguísticos, ilustrando com uma situação que estamos vivendo. Evidências auxiliam a compreensão de que a gramática normativa, o padrão culto da Língua Portuguesa, contribuem como meio de ascensão profissional, conforme a obra de Garcia (2006).

convenção de que, falar a Língua Portuguesa era “correto”, falar na língua ma(e)terna⁹², era “errado”, pois proibido. Quanto à gramática normativa, pontuamos ressonâncias da época de 1827, quando foi estabelecido no texto da Lei que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, leia-se o padrão, o normativo. Neste enredamento, em 1837 o ensino de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar sob três disciplinas: gramática, retórica e poética. Com o advento da Proclamação da República, em 1889, o Decreto-Lei n. 1.190 mantém o estabelecimento do ensino de LP sob os três pilares – gramática, poética e retórica – e exige dos professores do ensino secundário o curso da Faculdade de Filosofia, que ensinava Língua Portuguesa sob a cátedra de “Didática do Português”. Assim, transitamos no período do Brasil independente de Portugal (1827 e 1837) e no período do Brasil República e constatamos, neste breve mapeamento, o ensino de gramática como um pilar a sustentar o ensino de Língua Portuguesa, mesmo em diferentes contextos de historicidade.

Quando discutimos o caráter reparador, não o reduzimos: ao problematizá-lo, nós o aproximamos da historicidade, assim, é provável também que pelo Decreto n. 79.298/77, ao perguntarmos quais as razões que levaram à adoção de um componente curricular de Língua Portuguesa nos cursos universitários, distantes de sermos reducionistas, refletimos e podem ser ressonâncias parafrásticas (SERRANI, 1997) das memórias do Decreto-Lei nº 464/69, que instituiu, em seu art. 5º, que as graduações seriam precedidas de um “primeiro ciclo”, comum a todos os cursos, em que uma das funções era recuperar insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular. Nesse sentido, “fazer a língua funcionar é somente jogar nas suas coerções e nas suas lacunas - jogar nas latitudes que ela oferece” (GADET; PÊCHEUX, 2012, p. 105).

Compreende-se, assim, ressonâncias parafrásticas da tradição gramatical no ensino de língua ao observar os conteúdos de gramática aportados na matriz curricular do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, conforme as SD1, SD3, SD7, SD8, nas materialidades: *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência Verbal. Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes da Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal.*

⁹² Poderia ser a língua materna africana, pois o Brasil vivia o período da escravidão; poderia ser a língua materna indígena e a diversidade de tribos; poderia ser a língua geral, ensinada pelos jesuítas, poderia ser o latim, poderia ser a língua do imigrante, poderia ainda ser o holandês que, mesmo após a expulsão em 1654 deixou vestígios da língua que até hoje são encontrados no nordeste brasileiro, enfim, a heterogeneidade é constitutiva: sob a óptica da Reforma Pombalina, estas línguas, por serem proibidas, não eram “corretas”.

Processo de formação de palavras. São pistas de que quando se ensina Língua Portuguesa, ensina-se, primordialmente, gramática e, nesse sentido, pontuamos que, não obstante a historicidade do ensino de Língua Portuguesa tenha iniciado outra etapa ainda em construção na década de 1980, personificada nos documentos oficiais (PCNs e LDB 9394/96) que incluem as teorias da Linguística da Enunciação e da Análise do Discurso, observamos que até pode haver alteração no ensino da gramática no Brasil, contudo há a manutenção do ensino gramatical.

Neste tópico, buscamos observar como funcionam os saberes que marcam a identificação aos saberes da gramática tradicional e também a historicidade que subjaz a tais saberes e ao seu ensino, constituindo espaço de confronto a partir da institucionalização dos ementários no currículo do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê. Entendemos que “o sentido não se engendra por si próprio” (PÊCHEUX, 2009, p. 240), que o sentido não está preso à literalidade, que o sentido é sempre uma palavra, por outra palavra, que o sentido não está “colado” na palavra, sob este ângulo, a seguir, continuamos buscando olhar para além do “dedo”, para além da obviedade da linearidade, buscando uma “lua de sentidos” pela análise dos ementários do *corpus* sob a óptica da vertente de ensino de língua com discursividade dominante do caráter instrumental.

4.2.3 (Re)velando ementas com tessitura instrumental

Locutor e interlocutor, não são apenas um espírito emissor e um espírito receptor, são temperamentos, corpos, almas que vibram, com intensidades e graus diversos, no contato com a realidade comunicada.

(DESSAINTE, *apud* PÊCHEUX, 2009, p. 54).

Pelas palavras da epígrafe de abertura deste tópico, a “realidade comunicada” pela tessitura instrumental entre emissor e receptor, mais que meros autômatos, são “corpos e almas que vibram” em temperamento e intensidades diversos. Nesta urdidura, pontuamos com Camargo (2009):

a vertente que hipoteticamente sustenta a oferta de uma disciplina de Língua Portuguesa em cursos não específicos tem **razões essencialmente instrumentais** e considera a língua de forma operacionalizada, atribuindo-lhe fins específicos, **com**

vistas à aplicação profissional. Atende a demandas específicas e submete-se ao imediatismo das exigências de formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, de quem se exigem competências diversas, entre elas, a de ler e escrever certos tipos de texto, mas não todos necessariamente. O modo utilitarista de ver as relações da linguagem com o exercício profissional parece nortear planos de ensino, desde os objetivos propostos até as metodologias empregadas. (*Ibid.*, p. 74, grifo nosso).

Acreditamos no movimento da historicidade e na relação com passado, presente e futuro e que, no entretecer deste complexo tecido, o presente se cruza, se enleia e se mescla com o passado. Por essas tramas, adentramos na constituição da memória discursiva do ensino tecnicista, compreendendo a memória como um fio que puxa outros fios e tece o discurso, o qual, pelos efeitos de verdade e de evidência, na linearidade dos sentidos aparenta estar costurado, constitutivo de memórias não-lacunares. A memória do ensino tecnicista funciona como interdiscurso pelo funcionamento do pré-construído e o intradiscurso é o espaço da linearidade dos ementários do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê. No eixo da formulação, os fios se sobrepõem, os fios se recobrem: os fios da memória do ensino tecnicista e os fios de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter instrumental identificados nos ementários dos componentes curriculares. Assim, ao olhar para o interdiscurso, na historicidade do ensino superior observamos ressonâncias parafrásticas do ensino tecnicista-instrumental: com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, houve a criação dos primeiros cursos superiores no país e era um ensino pragmático, que objetivava formar recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do Reino.

Em 1825, para suprir necessidade de um país recém-independente, há a implantação de Cursos Jurídicos pelo Imperador e eram valorizados os bacharéis em Direito, Medicina e Engenharia. Três anos depois, em 1828, há a criação das Faculdades de Direito em Olinda e em São Paulo e o que garantia o exercício profissional eram os diplomas em Ensino Superior e só tinham validade jurídica os emitidos pelo Estado. O Estatuto das Universidades Brasileiras foi criado no ano de 1931, pelo Decreto n. 19.851, que instituiu o regime universitário brasileiro, com obrigatoriedade de três cursos dentre Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 15) lembra que a universidade no Brasil foi destinada, inicialmente, no século XIX, para formação de profissionais que o autor chama genericamente de técnicos: médicos, advogados, engenheiros. Ao buscar no passado compreensão para o quadro atual do ensino de língua e, neste tópico, ensino de língua sob o caráter instrumental, observamos, neste percurso histórico, a valorização do curso de graduação em Direito, menos por generosidade e mais por imperiosa necessidade de o Estado garantir o funcionamento do Reino. Se o *corpus* de nosso estudo

emerge dos PPCDs de um curso de graduação em Direito, consideramos relevante esta interdiscursividade.

Neste entretecer das marcas de historicidade significativas para nossa pesquisa, assinalamos o ano de 1964 como período mais rígido da ditadura militar no Brasil. O contexto sócio-histórico é de censura e repressão. Houve a expansão dos meios de comunicação e, nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino da língua, há confusão de noções de gramática tradicional com noções de teoria da comunicação, que atendia fins de ensino tecnicista da época. Com a ditadura de 1964, há reformulação do ensino: a educação é posta a serviço do desenvolvimento e a língua passa a ser instrumento.

No enredamento do percurso da história da Língua Portuguesa no Brasil, outro marco a ser apontado é na década de 1970: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71 concedia ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. O ensino de Língua Portuguesa era centrado no utilitarismo: a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, pelo escrever, recepção de mensagem, pelo ler e pelo ouvir, conforme preceitua o art. 4º, parágrafo 2º dessa LDB. Na língua estava o patrimônio e a pátria de um povo. Nesta esteira da LDB/71, duas concepções de língua dominavam o cenário teórico: o normativismo, língua expressão da cultura brasileira e o estruturalismo, língua instrumento de comunicação. Pela LDB/71, havia o ensino de Língua Portuguesa pela perspectiva instrumental. No alinhavo do caráter instrutivo do ensino de língua em que a língua nacional servia de instrumento de dominação do poder político e militar, ressonâncias da década de 1970: o ensino de língua primando pela mera repetição mecânica da estrutura da língua. Saliente-se que é neste período que a constituição do ensino de Língua Portuguesa passa a ser marcado pela heterogeneidade. Para Camargo (2009), esta década de 1970 ficou marcada a deteriorização do idioma nacional pelo projeto desenvolvimentista, fundado na teoria da comunicação: a língua é um código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem.

São oito as SDs que compõem o RD3 e em **negrito** (re)velamos, nas ementas, a identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter instrumental, conforme o quadro a seguir.

(RD 3): EMENTAS: IDENTIFICAÇÃO DE SABERES E VERTENTES DE ENSINO DE LÍNGUA COM ÊNFASE NO CARÁTER INSTRUMENTAL	
SD 1: Língua Portuguesa I: Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal. (2000; 2003).	
SD 2: Produção de Texto: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. (2003).	
SD 3: Produção de Texto: Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais freqüentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal. (2004; 2005; 2012).	
SD 4: Português Aplicado ao Direito: Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1. Disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular. (2005).	
SD 5: Produção de Texto: Comunicação: elementos do processo. Signo: significante e significado. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais freqüentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação. (2007).	
SD 6: Português Aplicado ao Direito: Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. (2007).	
SD 7: Produção de Texto: Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação. (2013).	
SD 8: Português Aplicado ao Direito: Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enunciação e discurso jurídico. Oratória. (2013).	

Figura 14 - RD3: Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter instrumental

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisamos as SDs do RD3 e, se um dos objetivos específicos do curso (RD1, SD1) preceitua *‘Incentivar ações que levem ao desenvolvimento da capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional’*, parece-nos que está contemplado na SD2 deste RD3: *‘O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico’*. Aqui nos deparamos com ressonâncias da memória da teoria da comunicação, de Jakobson (2010), conforme já estudado, notadamente nas décadas de 1960 e 1970, sob a censura do regime militar, no florescer do chamado ‘milagre brasileiro’ desenvolvimentista que, sob a égide da ideologia do capitalismo, necessitava de mão de obra que cumprisse bem as ordens, que se comunicasse de forma a não atrapalhar a engrenagem do sistema capitalista. Apontamos também Althusser (1985) e o exposto nos Aparelhos Ideológicos de Estado – a escola sendo um deles – a perpetuar a ideologia do sistema. Também encontramos a marca do pragmatismo, da vertente de ensino e da concepção de língua instrumental e inscrevemo-nos na abordagem de Revuz (1998) ao

afirmar que “não se pode conceber a língua como um simples ‘instrumento de comunicação’. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um ‘instrumento’ [...] que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (REVUZ, 1998, p. 217). No ínterim língua, como instrumento de comunicação, Pêcheux (2009) afirma:

a expressão “instrumento de comunicação” deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, *em primeira instância, da comunicação* de um sentido. [...] “a forma unitária é o meio essencial da divisão e da contradição”. (*Ibid.*, p. 83, grifos do autor).

É no cenário da década de 1960 que Orlandi (2009, p. 129) comenta a influência das teorias do Círculo de Praga, em 1929 e que é pela Linguística que o Círculo ganha dimensão europeia. Isso nos interessa pois, no Brasil, haverá uma linha que explora bastante estas relações da Linguística com a poética e a antropologia, trabalhando fortemente a questão da comunicação e das funções de linguagem, na USP, nos anos 1960, década em que Jakobson (2010) foi recebido no Brasil, conforme já citamos anteriormente. São memórias da teoria da comunicação desembarcando em solo brasileiro que ressoam até hoje no ensino de Língua Portuguesa em curso superior. Para Orlandi (2009, p. 134), neste período o estruturalismo na Linguística da USP “floresce com todo vigor” e cita o amplo papel desempenhado pelo Prof. T. H. Maurer Jr. – que foi aluno de Bloomfield na Universidade de Yale de 1945 a 1946 – na institucionalização da Linguística no Brasil, sobretudo pelo fato de que criou as condições institucionais para que a Linguística (histórica, descritiva) se instalasse no Brasil, especificamente na USP. A autora (*Ibid.*, p. 135) também referenda o Prof. Izidoro Blikstein, responsável pela aproximação, estruturalista e funcionalista, dos temas trabalhados na Linguística, nas comunicações, na literatura, na antropologia, em um trabalho que colocava a Linguística na relação com outras áreas de estudo da linguagem. Foi Blikstein quem esteve na origem da preparação da vinda de Jakobson ao Brasil, “cujo trabalho teve ressonâncias até nos estudos secundários (o que nos mostra que o conhecimento linguístico tem repercussões fora do âmbito acadêmico restrito)” (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Nesta mesma perspectiva, o ementário do componente curricular Língua Portuguesa II, SD2, ministrado para alunos da 2ª fase, contemplando o ensino de “*Vocabulário jurídico*”, “*Locuções latinas*”, “*A estrutura frásica na linguagem jurídica*” – apresenta vieses da vertente de ensino e da concepção instrumental de língua: compreende a língua por sua aplicabilidade, sobrepondo à complexidade da linguagem a especificidade do curso. Essa

vertente contempla o viés pragmático, “pensa a língua operacionalizada, para fins específicos. Seus estudos abrangem modelos e usos de escrita peculiares à área de conhecimento, sob a presunção de que este ensino instrumentalizaria os estudantes ao exercício da profissão” (BRITTO; CAMARGO, 2011, p. 350).

Fomos mobilizados, pela SD2, a buscar no passado compreensão de possíveis ressonâncias para o estudo de *Locuções latinas* em curso de graduação em Direito, no século XXI, e observamos que este tecido é tão antigo em solo brasileiro que podemos dizê-lo “esgarçado”: após os portugueses aqui aportarem, em 1532, três línguas funcionavam na vida social do país – português, língua geral e latim. A Língua Portuguesa, embora oficial, estava ausente do currículo escolar: os jesuítas, para serem mais persuasivos, ensinavam na língua geral e em latim que era língua de prestígio da época. Somente a partir de 1759, com a Reforma Pombalina, propôs-se o ensino da gramática portuguesa ao lado da gramática latina. Vamos, então, percebendo ressonâncias do latim de há muito tempo. No Brasil independente, de acordo com Buzen (2011, p. 894), foi o Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da Língua Portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império, diferente do que ocorria no início do século XIX, cujos exames para cursos jurídicos, importante para nosso estudo, eram de gramática latina e uma língua estrangeira. As primeiras faculdades chamavam-se Academias de Direito e o próprio Direito era cultuado como Letras Jurídicas. Conforme os estudos de Silva ([s.d.]), eram os anos de 1828 e, no início, os estudantes eram admitidos mediante apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Depois de cinco anos de curso, recebiam o grau de “bacharéis formados”. Na posição de analistas de discurso, problematizamos o silenciamento da Língua Portuguesa no exame admissional, a prova era em Língua Francesa – língua de prestígio intelectual naquele período temporal. Compreendemos que este silêncio atravessa a linguagem, a fala, o dizer: sem tamponar, conforme Authier-Revuz (2010, p. 254), toda nomeação vaza e neste transbordar se opõe o pleno (vazio) da não nomeação. No Brasil República, em 1889, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder ao das outras disciplinas escolares: “ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891” (RAZZINI, 2000, p. 90), que antes eram em *Latim* ou Francês.

Nesse sentido, no gesto interpretativo do porquê constar no ementário *Locuções latinas*, SD2 em estudo, em um movimento que é muito mais do que pendular, é

circularidade, observamos que a própria pesquisadora foi interpelada pelas ressonâncias do latim, pois ao iniciar a dissertação, traz o termo texto que, em latim *textus-us* significa tecido, arte do tecelão de urdir os fios. E nesta urdidura, a pesquisadora é novamente interpelada pelo latim ao trazer as epígrafes de Olavo Bilac “Última flor do Lácio” ao se referir à Língua Portuguesa como última língua neolatina e ao trazer o excerto da música Língua, de Caetano Veloso. Embora a epígrafe não traga a íntegra da música, a melodia dos versos “Lusamérica, latim em pó” estão produzindo sentidos por sua presença-ausência. Outra interpelação é que ao recorrermos à elucidação do dicionário (HOUAISS, 2009), deparamo-nos com a etimologia latina de grande parcela dos verbetes de Língua Portuguesa: o latim é constitutivo da Língua Portuguesa. Gadet e Pêcheux (2004, p. 190) afirmam que o Direito se apoia sobre o sistema regulamentar, em uma “Razão escrita”, para ser aplicada na prática jurídica. Apontam ainda os autores que o direito é “letrado”, “doutrinal”, exercido por especialistas dotados de uma formação universitária em que o latim traz sua lógica ao pensamento jurídico. A língua da lei, por meio do seu funcionamento discursivo, aplica uma regra jurídica a fatos já constituídos. Assim, o funcionamento do arquivo jurídico contribui na formação de uma memória que se projeta sobre fatos passados, por meio do funcionamento material da língua nas suas múltiplas formas. Inclusive, a língua latina.

Também nas SDs 5 e 7, que compõem o RD3, observa-se a salvaguarda dos interesses do exercício profissional, caráter instrumental da língua, notadamente em “*de acordo com sua área de formação*”, que consta no conteúdo proposto de “*Comunicação: elementos do processo*” e “*Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação*”.

É Pêcheux quem sugere:

aceitar questionar a lógica paranoica dos efeitos de fronteira para discernir os elementos de resistência e de revolta que se deslocam sob as lógicas estratégicas da inversão: aceitar heterogeneizar o campo das contradições para esquivar as simetrias que aí se instalam; aceitar abalar a religião do sentido que separa o sério (o útil, o eficaz, o operatório) do “sem sentido”, reputado perigoso e irresponsável; aceitar, enfim, [...] que trabalha neste mundo para a abolição da ordem existente...(PÊCHEUX, 1990, p. 20)

Ao analisar a SD3 em que consta *O discurso oral* e a SD 8, que traz *Oratória*, vamos também buscar no ensino de Retórica no Brasil no passado, possíveis ressonâncias que ecoam aqui, nestes ementários das SDs em estudo, buscando compreender as filiações de sentidos produzidas ao pensarmos retórica e língua. Ao reler as considerações alinhavadas nos parágrafos anteriores acerca do latim, percebemos que desde o início do século XIX, a

historicidade do ensino de LP tinha como pilares a retórica, a poética e a gramática (ora latina, ora portuguesa ao lado da latina e, por vezes, só gramática portuguesa). Parece-nos que entendemos o funcionamento da retórica, isto é, os sentidos por ela construídos para as diferentes maneiras de dizer na e da língua, em estreita relação com o latim, é entender um pouco mais sobre as redes parafrásticas interdiscursivas que vão ressoando no intradiscurso dos ementários das SDs em questão: *Oratória* e *O discurso oral*.

Pelas materialidades linguísticas destas SDs, observamos que há uma confluência com o que está posto como habilidades e competências para o perfil do egresso, conforme analisado no tópico que abre este capítulo, pois naquele RD1, observamos regularidades linguísticas de fluência verbal, em todas as SDs do RD1, exceto a SD 4. Na SD5, daquele RD1, há a marca linguística [...] *de argumentação, de persuasão*. Observamos que há inter-relação entre o que está posto no perfil esperado do egresso acerca do ensino de língua com os ementários, não só em retórica, sob o viés instrumental e também muito do estruturalismo e da teoria da comunicação, ressonâncias que ecoam em movimento de circularidade tanto nos ementários analisados, quanto no perfil esperado do egresso. De acordo com Pfeiffer (2002, p. 139), a retórica toca muito na comunicabilidade, no poder de convencimento, pelo movimento de circularidade do processo de análise discursiva que, conforme Pêcheux, deve ocorrer “em espiral” PÊCHEUX, 2010d, p. 312), combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita. Temas ligados à língua como *oratória, discurso oral*, eloquência, estilo, argumentação, persuasão, entre outros, são tomados em outro eixo espaço-tempo, em outras condições de produção, em outra relação com a história, produzindo novos espaços para as mesmas questões. Lemos com a autora (*Ibid.*) a gênese da retórica (Século V a. C., na Sicília) estabelecendo relação constitutiva entre a necessidade de defesa jurídica e o uso do recurso de eloquência que é sistematizada a retórica, por meio de grandes jûris populares, em contextos sócio-políticos, nos discursos entre as partes em litígio. Neste movimento “espiral”, transitando pela historicidade interdiscursiva e pelos ementários objetos de estudo do *corpus* em questão, efetuamos o “gesto epistemológico” em direção ao conjunto de traços e “aos procedimentos linguisticamente regulados” (*Ibid.*, p. 308) que os engendrou. Relevante para nosso estudo em tela, de acordo com Pfeiffer (2002, p. 140), a retórica é sistematizada a partir de uma demanda específica quando não havia um direito constituído que nele se pautariam decisões específicas: a retórica e a tradição latina que constam nos ementários dos componentes curriculares de ensino de língua produzem na nossa memória de sentidos

(ressonâncias da filiação latina e da educação jesuítica) a presentificação de um sentido sempre-já-lá para a retórica como arte do bem dizer.

Nas SDs 2, 3, 6 e 8, observamos a regularidade *discurso jurídico*, e pontuamos que a própria nomeação *jurídico* inscreve-se no caráter instrumental do conteúdo a ser trabalhado pelo norte da ementa: de acordo com Camargo (2009), é possível que seja o modo utilitarista de ver as relações de linguagem com o exercício profissional norteando os documentos institucionais de ensino – PPCDs – desde os objetivos até a escolha dos ementários. Nessa perspectiva, estabelecemos relações de sentido com a nomeação do componente curricular complementar *Português Aplicado ao Direito*, nas SDs 4, 6 e 8: *Aplicado ao Direito* suscita, na nomeação, a atribuição do fim específico instrumental, para atender exigências profissionais.⁹³ E indagamos: esta regularidade linguística do *discurso jurídico* pressupõe a compreensão da noção de *discurso* da Teoria da Análise de Discurso? Discutimos esta e outras questões afins, no tópico a seguir.

4.2.4 (Des)velando ementas com tessitura discursivo-textual

*Não posso considerar livre um ser que não
luta para quebrar em si as amarras da
língua...*

SOLLERS *apud* GADET; PÊCHEUX, 2012, p. 103).

Refletindo nas palavras da epígrafe acima, percebemos que, se não problematizamos, podemos ser capturados pelo imaginário e seus possíveis sentidos, não estanques, mas de certa forma estabilizados por regularidades discursivas: em nosso movimento analítico, ao debruçar o olhar para as oito SDs que compõem o RD4, ao estudar as ementas para identificar saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter discursivo-textual, observamos que há predominância do enfoque textual, ressonância da Linguística Textual da década de 80 do século XX. No gesto interpretativo do movimento analítico, deparamo-nos mais com uma disjunção entre discursivo-textual, do que a almejada junção proposta por Camargo (2009) e também propagada nos PCNs (1998).⁹⁴ Para a Língua Portuguesa, os PCNs postulam o seu

⁹³ O RD5, analisado em tópico ainda neste capítulo, problematiza especificamente nomeação *versus* designação de componente curricular.

⁹⁴ Conforme a própria designação aponta, os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram elaborados pelo MEC procurando nortear o processo educativo no Brasil: muito embora seja voltado ao ensino fundamental e ao ensino médio, empregar as proposições dos PCNs têm se traduzido em referência se a intenção é de ampliar

ensino sob uma concepção *discursivo-textual*, concebendo a linguagem como atividade discursiva, abordando a competência discursiva em consonância com a leitura e produção de textos e à prática da análise e reflexão sobre a língua em sala de aula: eis a razão desta abordagem neste momento da dissertação. Assim, muito embora, pelas regularidades linguísticas, as evidências indiquem a discursividade dominante do caráter textual em detrimento do discursivo, optamos por adotar a sistematização proposta pelo autor (*Ibid.*) e pelos PCNs como um modo de caracterizar e categorizar a vertente de ensino de língua com ênfase no caráter discursivo-textual, e podemos compreender que

a vertente que parece embasar o ensino de Português na universidade compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento. Adota como referenciais teóricos estudos de **Análise do Discurso** e de **Linguística Textual** e privilegia o ensino da leitura, como forma de ampliar o conhecimento de mundo, e a produção textual, como forma de desenvolver a capacidade argumentativa. Compreende a competência no manejo da língua como necessária ao desenvolvimento intelectual do estudante. (CAMARGO, 2009, p. 74, grifo nosso).

Neste enredamento, concordamos com Pêcheux (2012b): o gesto de interpretar pressupõe o gesto de descrever, de “reunir um conjunto de traços discursivos empíricos (*corpus* de sequências discursivas)” (PÊCHEUX, 2010d, p. 308) e, a partir desse conjunto de traços, por meio da análise “efetuável exhaustivamente” de procedimentos linguisticamente regulados, “construir sítios de identidades parafrásticas intersequenciais enquanto pontos de variação combinatória, tais identidades parafrásticas formam o lugar de inscrição de *proposições de base* características do processo discursivo estudado” (*Ibid.*, p. 308). De acordo com o autor, a interpretação toma a forma “de uma comparação de estrutura entre processos discursivos heterogêneos justapostos” (*Ibid.*, p. 309).

Percebemos possíveis entrelaçamentos desiguais e heterogeneidade dos ementários, a partir da tematização que selecionamos nas regularidades das oito SDs do quadro a seguir que dão visibilidade ao eixo temático que se constituem, e estão marcadas em **negrito**.

e aprofundar o debate educacional, pois uma das intenções dos PCNs é fomentar uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro: “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam, aos nossos jovens, ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCNs, 1998, p. 5).

(RD 4) EMENTAS: IDENTIFICAÇÃO DE SABERES E VERTENTES DE ENSINO DE LÍNGUA COM ÊNFASE NO CARÁTER DISCURSIVO-TEXTUAL	
SD 1:	Língua Portuguesa I: Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal. (2000; 2003).
SD 2:	Produção de Texto: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. (2003).
SD 3:	Produção de Texto: Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais freqüentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal. (2004; 2005; 2012).
SD 4:	Português Aplicado ao Direito: Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1. Disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular. (2005).
SD 5:	Produção de Texto: Comunicação: elementos do processo. Signo: significante e significado. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais freqüentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação. (2007).
SD 6:	Português Aplicado ao Direito: Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. (2007).
SD 7:	Produção de Texto: Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação. (2013).
SD 8:	Português Aplicado ao Direito: Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enunciação e discurso jurídico. Oratória. (2013).

Figura 15: RD4: Ementas: identificação de saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter discursivo-textual

Fonte: Elaborado pela autora.

Compõem o conjunto de traços: na SD 1, *Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto*; na SD2, *O discurso dissertativo de caráter científico*; na SD3, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. Enunciação e discurso. O discurso dissertativo de caráter científico*; na SD5, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos*; na SD 6, *A estrutura frásica na linguagem. Enunciação e discurso*; na SD 7, *Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de texto. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas*; na SD8, *A estrutura frásica na linguagem. A organização do parágrafo. Enunciação e discurso*.

Mesmo buscando abarcar os “sítios de identidades parafrásticas intersequenciais” “pontos de variação combinatória”, deparamo-nos com o *corpus* (des)velando ementas híbridas, com a heterogeneidade dos processos discursivos justapostos pelas teorias da Enunciação, da Linguística Textual, do Dialogismo e da Interação, da Análise do Discurso. Estudamos, ao tecer a historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que na década de 1970 há uma virada nos estudos da Educação Superior, principalmente nos estudos da linguagem que revela a configuração da relação com o trabalho na área da linguagem, deslocando o sentido estabelecido pelas ciências da linguagem para as Humanidades: a linguagem não é mais vista como gramática, mas em sua relação com o pensamento e com o mundo e seus instrumentos de comunicação. No movimento de circularidade do gesto analítico, para Pêcheux “‘em espiral’ destas reconfigurações do *corpus* vem *escandir* o processo, produzindo uma sucessão de *interpretações* do campo analisado. Que lugar o ‘mesmo’ deve necessariamente guardar no interior de tal processo de análise?” (PÊCHEUX, 2010d, p. 312, grifos do autor). Observamos novamente aqui o imbricamento dos eixos-temáticos dos RDs, pois o RD1, na SD4, traz humanização linguisticamente marcada em [...] *que fomentem a melhoria (humanização) da sociedade* [...] e aqui constatamos que foi o deslocamento de sentido das ciências da linguagem para as Humanidades que Orlandi (2013) ressalta, a inclusão da teoria da Análise de Discurso no Brasil. No século XIX, as Humanidades ‘formatam’ o conhecimento da linguagem; a partir dos anos 70 do século XX, é o estudo da linguagem que ‘formata’ as Humanidades” (*Ibid.*, p. 233). Nessa conjuntura, a autora (*Ibid.*), destaca que a constituição do objeto “discurso” representa um corte, uma reorganização da Linguística no conjunto das ciências humanas e de sua presença na sociedade:

a análise de discurso mostrará a impossibilidade da redução dos conhecimentos da área das Humanidades, dado o contorno de limites de seus objetos. Há diferenças incontornáveis já que a noção de sujeito, a de história e a de língua sobre as quais elas se assentam em sua formação no século XIX, já não são mais vigentes. Esse novo desenho de que falo acima, e que tem o discurso, enquanto forma material, como pedra de toque, nos indica que é sobretudo por uma articulação contraditória que podemos transitar nos domínios das Humanidades. Não na ilusão de um objeto total, em uma forma de conhecimento integral, resultado de acúmulo. Aí tanto a linguagem como o sujeito “*font default*” fazem a diferença. Falham, produzem o equívoco, prerrogativa da ideologia. (ORLANDI, 2013, p. 235, grifo da autora).

Nas SDs 3, 5 e 7, em *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso dissertativo de caráter científico, Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos, Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros*

textuais e *Elementos coesivos*. *Coesão e coerência* entendemos a presença da vertente de ensino e concepção de língua textual, fundamentada no aporte teórico da Linguística Textual. Muito embora o ementário apresente o *discurso dissertativo*, problematizamos a possível tendência à homogeneização dos sentidos em Linguística Textual e não em Análise do Discurso: como não efetuamos o estudo das bibliografias não podemos aprofundar/ apontar se realmente a filiação teórica é da AD francesa pecheutiana, mas ressaltamos que tipologia textual é nomenclatura da teoria da Linguística Textual (leia-se tipologia textual como descritiva, narrativa e *dissertativa*.). Ao (des)velar as ementas com tessitura preponderante no caráter discursivo-textual, mesmo que bem mais textual que discursivo, consideramos relevante os PPCDs abrirem para possíveis deslocamentos ao propor o ensino de língua sob vieses teóricos que ganham espaço cada vez maiores nos estudos e discussões acadêmicas.

Nas SDs 5 e 7, encontramos as regularidades *gêneros textuais*: ao olhar para o percurso de historicidade, encontramos marcas constitutivas da regularidade *gêneros textuais* e que ressoam nos ensino de língua que constam dos ementários ora em questão. Na década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa foi submetido a um processo de revisão e as concepções de língua, os objetivos e os métodos de ensino de Língua Portuguesa foram questionados. Houve, também, acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Em Bakhtin (1987) encontramos, na historicidade, a marca que constitui e ressoa em *gêneros textuais* nos ementários analisados: sob a óptica bakhtiniana, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado *gêneros do discurso*. Compreendendo que a produção de discursos não acontece no vazio e, conforme o autor (*Ibid.*), todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, sob esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) apresentam os vários gêneros existentes que, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra. Em relação às práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa, precisa considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade. Sendo assim, denominam-se *gêneros textuais*, formas verbais de ação social

relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos: assim, observamos ressonâncias da teoria dos gêneros discursivos, dos anos 1980, nos ementários de Língua Portuguesa ora analisados.

E neste enredamento de que língua é vista como elemento de inserção social, foi também nos anos 1980 que a teoria da Linguística da Enunciação passa a fazer parte dos documentos oficiais. Nas SDs 2, 3 e 8, pela regularidade em *Enunciação*, observamos o aporte da Teoria da Enunciação, notadamente de Benveniste (2005), nos ementários em análise. Soares (2012, p. 157) aponta a influência dessa teoria sobre a disciplina Língua Portuguesa que enseja uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais de sua utilização. Para a autora (*Ibid.*), essa concepção vem alterando o ensino da leitura, da escrita, das atividades de prática de oralidade e o ensino da gramática.

São ressonâncias da concepção de lugar de inserção humana, relacionada à Linguística da Enunciação, de Benveniste, em que falar é interagir, pois a interação humana constitui compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala, além de comportar um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere. Neste viés de deslocamento, de ruptura da concepção racionalista do estruturalismo saussureano⁹⁵, Émile Benveniste (2005), investiga a natureza constitutiva da linguagem, pois, para esse autor, enunciação é colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual. Benveniste entende, ainda, que a linguagem só ganha possibilidade na enunciação e nesta o sujeito deixa rastros: é produto de um ato de apropriação da língua pelo locutor. A óptica benvenistiana dá relevo ao papel do sujeito falante no processo de enunciação e como ele se inscreve no enunciado – relação locutor, enunciado, mundo – assim, marca a subjetividade na estrutura da língua. Para Benveniste, a relação com o mundo é mediada pela linguagem, dependente da enunciação e, ao propor uma teoria da enunciação – conceito de subjetividade –, vai trabalhar uma distinção entre as duas primeiras pessoas (eu, tu) e a terceira pessoa (ele). Esse linguista considera a terceira pessoa como uma não pessoa, já que ela pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum. Portanto, ela é não subjetiva. O “eu” que enuncia e o “tu” (alocutário), ao qual “eu” se dirige, são cada vez mais únicos, e só se definem na instância do discurso, isto é,

⁹⁵ Novamente o movimento de circularidade: abordamos no tópico de língua imaginária a língua sistema de Saussure (2012), a partir da marca linguística presentificada no ementário que compõe o corpus discursivo, *Signo: significante e significado*. Tanto Benveniste (2005) quanto Pêcheux (2009) deslocaram a concepção racionalista do estruturalismo saussureano com a noção de subjetividade.

na instância da enunciação, do diálogo. Nesse prisma, situação idêntica não acontece com o “ele”, que pode ser uma infinidade de sujeitos.

Assim, Benveniste (2005) rompe com a *langue* de Saussure (2012) ao abarcar a exterioridade, as relações entre os falantes e o contexto enunciativo. Para Saussure, o indivíduo envolvido na enunciação permanecia no campo da *parole*. Benveniste não concebe o “homem separado da linguagem [...] é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Aportamos a regularidade do traço enunciativo benvenistiano neste RD4 e suas instâncias do discurso – traduzidas pelo autor como “atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 2005, p. 277). Um contraponto de Pêcheux (2009) é refutar a noção de linguagem na acepção de instrumento de comunicação, salientando que falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza, posição insustentável na medida em que a linguagem está na natureza do homem, ele não a “fabricou”.

Embora Benveniste (2005) tenha apresentado a noção de sujeito na Teoria da Enunciação, ela não se dá do mesmo modo que a noção de sujeito da Análise do Discurso. Outro contraponto entre as teorias da Enunciação e da Análise do Discurso é que para Benveniste (2005), cada palavra se torna plena no ato singular da enunciação, podendo emergir no discurso, mesmo repetida, com significações outras, pois “a universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Para a Análise do Discurso, a incompletude é constitutiva e, nesse sentido, uma reflexão interessante é que se busca “questionar a posição estratégica do mestre da língua que busca controlar um mundo de enunciados por meio de seu processo de enunciação. Contra o narcisismo da comunicação bem sucedida, tentamos afirmar o valor político e histórico da falha” (GADET; PÊCHEUX, 2012, p. 105).

Pois bem, neste debruçar do gesto analítico sobre os processos discursivos heterogêneos, engendrados pela materialidade linguística do *corpus*, comentamos a teoria da enunciação de Benveniste (2005), a teoria da AD (Pêcheux, 2009), que nos constitui como pesquisadora e pela filiação teórica de nossa dissertação, a teoria interacionista e do dialogismo de Bakhtin (1987): é momento de tessitura acerca da Linguística Textual (Koch⁹⁶,

⁹⁶ Optamos por trazer uma autora que é referência no Brasil nos estudos da teoria da Linguística Textual, a linguista da Unicamp, Ingedore Grunfeld Villaça Koch que, por exigência da família, cursou a graduação em

2000; 2002; 2003; 2004; 2007; 2010), parafraseando as palavras da própria linguista (Koch, [s.d.], p. 8.), no movimento como ocorre na atividade de tricotar ou de tecer. Koch (2002) defende pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, “como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos é preciso desvendar para compreender melhor este ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução – a interação pela linguagem, que é atividade constitutiva” (*Ibid.*, p. 9).

A Análise do Discurso foi se constituindo e continua se constituindo como uma disciplina que propõe “problematizar” as maneiras de ler, considerando a opacidade como característica constitutiva da linguagem. Ao mediar a relação com o texto, essa “disciplina” possibilita que se enxerguem formas de significação que dificilmente seriam vistas a “olho nu”, ou seja, que seriam invisíveis sem os dispositivos teóricos de análise fornecidos por essa disciplina. A Análise de Discurso acredita que há mais sentidos além do que está explicitado na superfície linguística proposta pela teoria da Linguística Textual, portanto, não estabelece ao discurso um sentido único e fechado. Cabe ao analista explicitar o caminho pelo qual se chegou ao sentido evidente (e se calou outros possíveis). Como mostra Pêcheux (2010d, p. 308), a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos – os sentidos são plurais: apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar leitor a níveis “opacos à enunciação e às restrições subjacentes aos fios do discurso (quer dizer que ela as leva em conta implicitamente.)” (*Ibid.*, *loc. cit.*) Nesse sentido, o desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja por meio de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

Nessa mesma direção, observamos que a organização de um currículo se constitui como um discurso de onde emergem vestígios de uma história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção: é o que temos alinhavado constantemente no movimento da nossa pesquisa. E, nesta abordagem, observamos que os componentes curriculares se constituem não só em instrumentos pedagógicos como também em produtos históricos. Evidencia-se, pelo estudo do *corpus* em questão, que, embora os ementários se mesquem pela heterogeneidade das diferentes vertentes de ensino e saberes de língua e que aportem também

Ciências Jurídicas pela USP, em 1956. Após entregar o diploma de bacharel em Direito ao pai, graduou-se em Letras em 1974, concluiu o mestrado e doutorado na área pela PUC/SP em 1981. Em 1986, conclui o Pós-Doutorado na Alemanha. Desde 1985 é livre docente da Unicamp e é autora de dezenas de livros publicados. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787851Z9>>. Acesso em: 07. nov. 2013.

tendência normativista, tradicionalista, acerca de conhecimentos gramaticais, neste recorte do currículo em tela, nas SDs do RD4, observamos que se possibilita aos acadêmicos de Direito um conhecimento consistente e híbrido da Língua Portuguesa, notadamente pelos distintos domínios da língua que são abordadas no Componente Curricular Produção de Texto, pois compreende ampla esfera de conhecimentos linguísticos necessários ao desenvolvimento das competências dos futuros bacharéis, habilidades que serão exigidas destes profissionais nas práticas jurídicas, dentre outras, de *enunciação e discurso jurídico*; de *leitura, interpretação, análise e produção de textos*. No tópico a seguir, discutiremos (com)ementários na tela discursiva e problematizamos as noções de nomeação e designação dos componentes curriculares de ensino de língua.

4.2.5 (Com)ementários na tela discursiva: nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua

Nomeação: presença insistente, repetitiva, até obsessiva, que participa intimamente sob o modo de uma pulsação metaenunciativa de uma escrita cujo movimento, sempre relançado pela instabilidade, pela incerteza, pelo não um que o afeta, dá forma às oscilações-vacilações da memória e da identidade.

(AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 273).

Para iniciar o movimento pendular analítico na tela da discursividade das nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua, movimento que está se (re)velando mais em circularidade do que no vaivém do pêndulo e, pelas palavras de Authier-Revuz, na epígrafe, uma “pulsação metaenunciativa” em um movimento que dá forma às “oscilações-vacilações” da memória da historicidade que é constitutiva da nossa “identidade”, já que observamos, a todo instante, que efetuamos retomadas tanto dos fios teóricos quanto dos fios de historicidade, assim, consideramos basilar retomar a discussão acerca das noções de nomeação e designação. Nesta tessitura, compreendemos com Guimarães (2004) e Stübe (2008, p. 160) que o gesto de designar assinala uma filiação a qual o enunciador pertence e na qual se inscreve e assinala, também, um caráter político, pois é preciso primeiro nomear para, então, dizer algo a respeito do objeto assim designado e essa nomeação é sócio-historicamente marcada. Designar é dar vida, conferir existência. Em sentido antagônico, nomear dá ideia ou

impressão de estabilização de certos sentidos. Consideramos ilustrativo para contribuir com este entendimento, Guimarães (2004; [s.d]) apontar o funcionamento pelo qual algo recebe um nome como um modo incontornável de erigir algo em acontecimento da história. Assim, o autor considera a designação como significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome: dar nome a algo é dar-lhe existência histórica.

Neste prisma, vejamos o Recorte Discursivo 5 (RD5), intitulado *Nomeações dos componentes curriculares*⁹⁷ de ensino de língua:

(RD 5): NOMEAÇÕES DOS COMPONENTES CURRICULARES DE ENSINO DE LÍNGUA		
ANO	FASE	COMPONENTES
2000	Fase 1	Língua Portuguesa I
2000	Fase 2	Língua Portuguesa II
2003	Fase 1	Língua Portuguesa I
2003	Fase 2	Produção de Textos
2004	Fase 1	Produção de Textos
2004	Complementar	Português Aplicado ao Direito
2005	Fase 1	Produção de Texto
2005	Complementar	Português Aplicado ao Direito
2007	Fase 1	Produção de Texto
2007	Complementar ¹	Português Aplicado ao Direito
2013	Fase 1	Produção de Texto
2013	Fase 2 ²	Português Aplicado ao Direito

¹ O PPP deixa em aberto qual a fase do curso de Direito que será oferecido este componente curricular complementar.

² Consta no texto do PPP: “Como previsto no item ORGANIZAÇÃO CURRICULAR deste Projeto, cada Campus oferecerá Atividades Curriculares Complementares pré-estabelecidas singulares, a serem, como prevê o Projeto Pedagógico Institucional – PPI da UNOESC, definidas pelo Colegiado do Curso e promovidas pela Instituição.” Em reunião de Colegiado do Curso de Direito em 2007 foi deliberado que este componente curricular “Português Aplicado ao Direito” será oferecido na Fase 3 do curso.

Figura 136 - RD5: Nomeações dos componentes curriculares de ensino de língua
Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da análise do RD5, observamos que, em 2003, foi reestruturado e reformulado o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê e houve a alteração da nomeação do componente curricular, ministrado aos ingressantes na 1ª fase, de

⁹⁷ Ancoramo-nos em Chervel (1990) e Chiss e Puech (1999) para definirmos a noção de disciplina, empregada, nesta dissertação, como componente curricular, quando se refere à matriz curricular e aos ementários da Unoesc, que constituem o *corpus* de nosso estudo. Esta noção está detalhada no item 2.1.

Língua Portuguesa II para Produção de Textos, conforme o RD5 que, segundo o que já afirmamos em outro texto (LORENSET, 2014, p. 46) “marca o funcionamento de novos sentidos, efeito de identificação às ideias vindas do campo da Linguística Textual, notadamente das décadas de 80 e 90, do século XX.” (LORENSET, 2014, p. 46).

Conforme Orlandi (2012c, p.18), a interpretação é o vestígio do possível, “ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política”. Assim, consideramos relevante apontar a alteração da grade curricular com extinção do Componente Curricular Língua Portuguesa I ofertada na Fase 1, em 2004. No PPCD 2004, consta:

Projeto Pedagógico, com aumento de vagas para o turno matutino, do Curso de Direito, oferecido em Xanxerê. [...] A organização curricular inova ***no sentido de ampliar o número de matérias e disciplinas, sem perda de qualidade***, adequando o currículo à legislação pertinente (Resolução CES/CNE nº 9, de 29 de setembro de 2004 - DOU nº 189, de 1/10/04, Seção I, p. 17). (UNOESC, 2004, p. 17-18, grifo nosso).

Conforme Henry (2010a), “fatos reclamam sentidos”. Ficamos perplexos ao investigar o explicitado acima, pois lemos e (re)lemos e (tri)lemos todo o Projeto Pedagógico do Curso de Direito do ano de 2004 e em nenhum espaço foi citado que, em seu bojo, havia a exclusão do componente curricular Língua Portuguesa I, nem no texto do PPCD nem sequer no texto da Ata de aprovação do PPC por unanimidade em reunião do Colegiado do Curso, em cópia anexa ao PPC, contendo a assinatura do quadro de docentes, na qual consta tão somente, a alteração do ‘*Projeto Pedagógico, com aumento de vagas para o turno matutino, do Curso de Direito, oferecido em Xanxerê*’. Concordamos com a reflexão de Payer (1998) ao trazer como epígrafe de sua tese o dizer de Michelet (em Rancière, Os nomes da História): “é necessário compreender as palavras que jamais foram ditas [...] É necessário fazer falar os silêncios da história, estas terríveis pausas em que ela não diz mais nada e que são justamente seus acentos mais trágicos”. Nesse sentido, a autora (*Ibid.*) também aborda o papel da escola na prática da linguagem. Ainda nesta perspectiva, em movimento de “pulsção metaenunciativa” entendemos o “trabalho de nomear, inscrito, sério, grave, tenso, na não coincidência das palavras com as coisas, de si mesmo com o seu dizer. [...] neste constante movimento reflexivo são formas de retorno na linearidade sobre o dito” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 272).

A língua é possibilidade de inscrição e adequação. Expõe o porquê do apagamento da história, silenciamento da língua, constituição do sujeito e aponta: “a administração da língua

enquanto parte de uma nacionalidade leva à cisão entre os conteúdos e formas enunciáveis por escrito e aqueles enunciáveis na oralidade. [...] traços que permanecem daquilo que foi apagado” (PAYER, 1998, p. 160). Também nesta perspectiva dos apagamentos e silenciamentos, entendemos que é uma “presença ausência”, é constitutiva, pois é o silêncio o “laço” metaenunciativo que vem enxertar em um ponto do fio do dizer para então “nomear a falha, abrindo o dizer, pelo dito, sobre o que ele não diz, fazendo ressoar em outras palavras mais esta parte de silêncio que se experimenta nas palavras” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 257).

Ao analisar o RD5, observamos alterações significativas no *corpus* objeto de estudo: antes se nomeava disciplina, agora passa a ser componente curricular. Antes a nomeação era ementário, na alteração do PPCD de 2013, alterou-se para ementa. O PPCD (2013) não faz nenhuma menção, em seu bojo, do porquê da mudança de “disciplina” para “componente curricular complementar”, contudo no documento encontramos a justificativa da alteração do PPCD:

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito segue a Resolução CNE/CES n.9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, além de outras providências. [...] *as alterações ora propostas têm origem e razão de ser, especialmente pelas observações feitas pela Comissão de Verificação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina*, cuja visita ocorreu no final de 2012. As alterações propostas nesse projeto atendem às observações e recomendações da Comissão de Verificação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que renovou o reconhecimento do Curso de Direito da Unesc em Chapecó, Videira e Xanxerê, conforme Parecer n. 385, aprovado em 11/12/2012. (PPCD, 2013, p. 8, grifo nosso).

Pela leitura do *corpus*, no trabalho arqueológico de retirar “camadas e camadas” de pele, buscando vestígios do porquê mudou a nomeação de “disciplina” para “componente curricular”, defrontamo-nos tão-somente com o apagamento da nomeação disciplina: deixa de existir no corpo do PPCD (2013). Ao abordar a organização curricular (*Ibid.*, p. 11), o documento traz a nova nomeação - componentes - e aponta que a ideia norteadora para a organização curricular é que os “componentes foram configurados considerando-se particularidades como interdependência, interação, similaridade e complementaridade” (*Ibid.*, *loc. cit.*), atendendo a eixos interligados de formação fundamental, de formação profissional e de formação prática. O componente curricular de ensino de língua “Produção de Textos”, ofertado aos ingressantes da 1ª fase do curso, faz parte do eixo fundamental que, segundo o documento “compõem-se de **disciplinas** básicas, de caráter instrumental e reflexivo, que contemplam os conteúdos básicos e elementares para o desempenho da profissão. São

componentes curriculares de cunho filosófico, reflexivo crítico, ético e metodológico” (*Ibid.*, p. 11-12).

Ao constar a nomeação “disciplinas” neste excerto do PPCD, constatamos no fio do discurso, no eixo da formulação, portanto, no intradiscurso, a marca do sempre já-lá, o traço da memória que desliza e, ao deslizar, deixa vestígios e, neste enredamento, também aqui nos deparamos com o que Pêcheux (2010a) trata de esquecimento n. 2, a ilusão do enunciador de que possui o controle do dizer mas é interpelado pela memória discursiva e pelas ressonâncias parafrásticas interdiscursivas.

Ainda neste enleio, alinhavamos o que o documento apresenta acerca da nomeação de componente curricular complementar: “visam a complementar o conhecimento dos acadêmicos, de modo a ampliar-lhes a formação profissional” (PPCD, 2013, p. 12). Também o documento aponta que é o “Colegiado do Curso de Direito, em reunião semestral, que estabelecerá as *disciplinas* complementares que serão oferecidas naquele período, após consulta aos acadêmicos e observadas as necessidades da comunidade local e regional” (PPCD, 2013, p. 12, grifo nosso). Deparamo-nos, mais uma vez, com a nomeação *disciplinas* e, pelas palavras da epígrafe que abre este tópico, com a “presença insistente”, repetitiva, que participa sob o modo de uma “pulsção metaenunciativa de uma escrita” cujo movimento relançado “pelo não um que o afeta” dá forma às “ocilações-vacilações” da memória e da identidade e, por esse vacilo, por esse deslize entre *disciplinas* e não componentes curriculares, constatamos que a memória é constitutiva e, ao vacilar, retornam pistas interdiscursivas, considerando o já abordado no parágrafo anterior.

Movidos pela curiosidade epistemológica e orientados pelo movimento pendular na investida discursiva, folheamos o documento e investigamos qual termo aparece no rol de páginas que elenca e compõe a matriz curricular e constatamos que o enunciador contemplou “Componentes Curriculares” (*Ibid.* p. 18-57), assim, com iniciais em letra maiúscula, parecendo-nos a nos apontar a importância deles, a ressaltar, talvez, a mudança com o termo “disciplina” no documento anterior. (PPCD, 2007, p. 22-47). Pois bem, investigamos porque, conforme consta no RD5, o componente curricular complementar é nomeado Português Aplicado ao Direito e encontramos no PPCD (2004, p. 29), na seção 5.4.1.1 “Disciplinas complementares” o rol de 14 nomeações, entre elas, na ordem em décimo lugar (não conseguimos identificar em que ordem estão relacionadas no documento), no ano de 2004, a “disciplina” Português Aplicado ao Direito. Já o PPCD (2013, p. 20) aporta o “Quadro de sugestões de componentes curriculares complementares”. O termo “sugestões” parece suavizar as possibilidades expostas no documento de 2004, estanques e fechadas. Ressaltamos

que o PPCD (2013) ampliou o leque de “sugestões” e relaciona a possibilidade de 24 componentes curriculares complementares a serem ofertados aos acadêmicos, também aqui não conseguimos identificar qual o critério de ordem de apontamento e observamos que, dentre as 24 sugestões, Português Aplicado ao Direito está em oitavo lugar, no quadro. E uma marca linguística “gritou”, emergiu do *corpus*: novamente aparece a acepção “NOME DISCIPLINA”, na primeira linha do quadro, assim, em caixa alta, na “pulsção metaenunciativa”, o deslize. Resta óbvio que se é “Quadro de sugestões de componentes curriculares complementares”, no nível da formulação do discurso, que é o intradiscurso, houve o esquecimento n.2 (PÊCHEUX, 2010a): no lapso, na “ocilação-vacilação”, a tentativa de controlar o dizer, que escapa, que não pode ser tamponado, que desliza pelas brechas, fendas e fissuras da porosidade da língua, no eixo da memória discursiva, presente na interdiscursividade.

Pelo movimento pendular, na leitura nem sempre pacífica sobre o *corpus*, para não⁹⁸ empregar o termo da epígrafe que abre este capítulo, que é movimento de “violência” sobre o *corpus*, observamos que esse componente curricular Produção de Textos era ofertado na segunda fase do curso, com a alteração ficou contemplado na primeira fase em um caráter propedêutico. Ao buscarmos no passado compreensão para o atual quadro do ensino de língua, constatamos ressonâncias do Decreto-Lei nº 464/69, do regime militar que propunha os “primeiros ciclos”, objetivando “recuperar” possíveis deficiências do ensino médio. Distantes de sermos reducionistas, entendemos que uma das razões que levaram à adoção de uma disciplina de Língua Portuguesa nos cursos universitários, podem ser ressonâncias e memórias desse Decreto-Lei de 1969. No gesto analítico de “escuta” do *corpus*, há visibilidade de ressonâncias também da memória da Linguística Textual, da década de 1980, como vimos no capítulo dois, no estudo da historicidade da Língua Portuguesa, pois foi a partir dos anos 1980 que as ciências linguísticas aportaram pesquisas e estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa, reflexos da introdução das ciências linguísticas nos cursos de Letras, na década de 1960 e, assim, conforme Soares (2012), finalmente a Língua Portuguesa ganha estatuto próprio: a produção intelectual da área redireciona-se, pois antes transitava nos caminhos da denúncia da crise e do fracasso do ensino de língua, passou a encontrar nas

⁹⁸ Compreendemos sentidos de *denegação* com Roudinesco e Plon, *apud*, Stübe (2008, p.192): a denegação constitui-se em um mecanismo de defesa por meio do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma ideia cuja presença ou existência ele recalca. No texto, ao negar e optar pelo eufemismo de “*leitura nem sempre pacífica sobre o corpus, para não empregar o termo da epígrafe que abre este capítulo, que é movimento de ‘violência’ sobre o corpus*”, pela denegação, presentificamos a atividade extenuante deste gesto analítico, talvez em um dos momentos de exaustão, de necessidade de retomar o fôlego que esta pesquisa exigiu. De novo, inscrevemo-nos na escrit(ur)a.

ciências linguísticas caminhos de entendimento, explicação e propostas de solução. Os movimentos da conjuntura no ensino da língua levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Língua Portuguesa, nos ensinos fundamental e médio. Neste movimento pendular, é importante pontuar que antes na história, parafraseando Orlandi (2012a), “uma história sempre começa antes”, em 1946, a Reforma Capanema, ao restaurar o regime democrático da ditadura Vargas e a imposição da língua nacional, do crime idiomático, do silenciamento da língua dos imigrantes, já havia nomeado a língua do Brasil, designada Língua Portuguesa, portanto, pela historicidade percebemos o movimento pendular, com suas “ocilações-vacilações”, num constante vaivém de retomadas e de rupturas. Contudo, foi com a LDB 9394/96 que trouxe propostas de renovação da Língua Portuguesa. Documentos oficiais trazem as teorias da Linguística da Enunciação e da Análise do Discurso e a língua passa a ser vista como dispositivo de inserção social. Entendemos que foi essa conjuntura que acarretou a mudança da nomeação de Língua Portuguesa para Produção de Textos, pelo menos na forma alterou, contudo, substancialmente, a mudança iniciou seu delinear no ementário do PPCD do ano de 2004 e até 2013 ainda se mantém híbrida, heterogênea, contemplando, na nomeação Produção de Textos, a tradição gramatical que designava a nomeação Língua Portuguesa.

Pela análise do RD5 constatamos que, embora a Matriz Curricular apontasse já em 2004 o componente curricular complementar Português Aplicado ao Direito, no item 5.4.1.1. *Disciplinas complementares*, o curso não oferecia este componente curricular de maneira regular e, no corpo do texto do PPP, consta: *Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular*. Ela somente foi ofertada aos acadêmicos de Direito no ano de 2007, após aprovação em Reunião de Colegiado de Curso.

Observamos ainda que, além da alteração da nomeação de Língua Portuguesa II para Português Aplicado ao Direito, houve a alteração para oferta aos acadêmicos cursantes da 3ª fase e não mais na 2ª fase e houve a redução da carga horária de 72h/a para 36h/a. Essa reformulação da nomeação para Português Aplicado ao Direito parece nortear o caráter instrumental da língua na área de atuação profissional, em uma visão que compreende a língua por sua aplicabilidade ao exercício profissional.

Embora se possam antecipar tendências a uma ou outra vertente teórico-metodológica sobre a linguagem e seu ensino ou conceitos sobre a formação universitária por meio de análise da nomeação dos componentes curriculares, isto se faz no âmbito limitado da especulação, não havendo elementos suficientemente consistentes para sustentar conclusão

alguma. De qualquer forma, a discursividade que cada um desses nomes possui tem muito a (re)velar e consideramos importante pontuá-la nesta análise.

Constatamos que não há correspondência exclusiva entre o nome do componente curricular e seus conteúdos propostos. Nas SDs 2, 3, 5 e 7, há dissonância entre a nomeação e os conteúdos - marcando que o nome sugere algo diferente do que designa -, cuja concepção de língua sugere a discursivo-textual, contudo, o ementário permaneceu exatamente *ipsis litteris* o mesmo que continha a designação Língua Portuguesa II e a alteração da nomeação parece conferir ao ensino da língua caráter propedêutico, mais sintonizado com ensino de língua das décadas 1980 e 1990, conforme estudado no capítulo anterior.

Se tomarmos as nomeações dos componentes curriculares não somente pelas concepções de linguagem e de ensino de língua que parecem reproduzir, mas também por meio das determinações políticas, sociais, históricas e econômicas que as constituíram em um dado momento da história do ensino de Língua Portuguesa, podemos levantar alguns elementos balizadores desta análise. Desse modo, nomeações como Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II ligam-se à opção pela designação genérica da disciplina, haja vista que, conforme já abordamos nos tópicos anteriores, as ementas e as descrições não correspondem propriamente à concepção de ensino tradicional da língua. Ainda que se incluam conteúdos gramaticais ou de cunho discursivo-textual, a adaptação do programa ao curso de Direito no qual é ministrado o componente curricular é indicativo do viés instrumental que se lhe pretende imprimir: parecem levar à noção de ensino tradicional da língua, pensamento que traduz metodologias convencionais, estruturalistas, concepções ligadas ao ensino da língua pela língua, por suas estruturas de funcionamento e uso, pelas regras, pelo normativismo, pelos conceitos de certo e errado, isto é, as convenções da língua padrão. Aproximam-se da concepção de linguagem como sistema que, para Soares (2012), predominou no ensino de língua até a década de 1960. Seus estudos têm, por presunção, caráter reparador, no sentido de suprir as deficiências que o estudante traz do ensino regular. Para ilustrar essa interdiscursividade, exemplificamos com a figura do guarda-chuva aberto e neste espaço abrigar o interdiscurso, juntos a memória discursiva, o conjunto das formações discursivas, as filiações de sentido, o repetível, promovendo os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. Para Ferreira (2001, p. 15), “o interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro ‘já-dito’” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Cerzindo essa tessitura, parece-nos que o guarda-chuva é o discurso, que se produz socialmente a partir da materialidade da língua. E quem segura e

mantém o guarda-chuva aberto? Por esta analogia, parece-nos ser o nível intradiscursivo, que é o nível da formulação, da enunciação.

Retomando a discussão inicial do parágrafo anterior, as duas disciplinas apresentadas, embora semelhantes na nomeação, guardam algumas diferenças. Nesse sentido, o nome Língua Portuguesa parece se filiar a um ensino mais tradicional, todavia, na materialidade do *corpus*, percebemos que não há uma discursividade dominante, há um funcionamento heterogêneo deste ementário. Devemos atentar para o fato de que a disciplina Língua Portuguesa II é dirigida a acadêmicos da segunda fase de Direito, a quem já se ministrou Língua Portuguesa I anteriormente. Se a primeira disciplina cursada foi caracterizada como predominantemente instrumental, neste componente curricular observamos a retomada dessa orientação tecnicista em nível ainda mais intenso. Podemos argumentar que se trata de componente específico da área de Direito e, portanto, justificado o caráter aplicado da disciplina. No entanto, comparando-se as descrições de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II, notamos que os objetivos dos componentes são semelhantes, evidenciando-se neste último a continuidade em relação ao primeiro.

Também, nessa perspectiva, pelas (re)construções dos PPCDs, mais precisamente no ano de 2004, o componente curricular Língua Portuguesa II foi extinto da matriz curricular do curso de Direito da Unoesc Xanxerê. O PPCD (2004) trazia a abordagem da possibilidade de trabalhar um Componente Curricular Complementar (CCC) de ensino de língua, contudo, este CCC somente foi ofertado a partir de 2007, com a nomeação voltada à área do Direito: Português Aplicado ao Direito. Observa-se, já a partir da nomeação, a inscrição do componente curricular na vertente instrumental, comprometida com o exercício profissional. Assim, ainda que possa no ementário representar as três vertentes, constatamos pelo título o viés pragmático do componente curricular, voltado ao menos institucionalmente a um caráter instrumental, de fins específicos e de apoio ao exercício profissional. As alusões à carreira à qual pertence o público-alvo, por si só, são indicativas de um caráter instrumental, uma vez que revelam preocupação com o direcionamento dos estudos de acordo com a especificidade da área.

Ressaltamos como importante e pertinente à nossa pesquisa que, na leitura do *corpus*, deparamo-nos com nomeações diferentes para a mesma designação, para o mesmo ementário - “*Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.*” – ofertado com a nomeação de Língua Portuguesa II, no PPCD em 2000, mudou a nomeação para Produção de Textos em 2003 e manteve o mesmo ementário *ipsis litteris*.

Lendo o PPCD de 2007, houve nova mudança na nomeação, agora complementar, Português Aplicado ao Direito, e a designação do ementário fica a mesma, exceto a exclusão de “*O discurso dissertativo de caráter científico*”. Debruçando-nos, na leitura do *corpus*, constatamos que no PPCD de 2013, permanece a nomeação de complementar, mantém Português Aplicado ao Direito e somente acrescenta à terminologia do conteúdo do ementário lá de 2000, 2003 e 2007, a inclusão de “*Processo de formação de palavras. Organização do parágrafo. Oratória.*” Constatamos, em nosso gesto analítico, que podem mudar os nomes, mas não mudam as significações, por conseguinte, não mudam as designações, que são as significações de um nome. De acordo com Surdi da Luz (2010, p. 114), para compreendermos as implicações de designar, observamos que, quando se designa, um sentido é instaurado e, como consequência, apagam-se outros possíveis sentidos que podem retornar – em nosso estudo em tela, o nome “disciplina”. E a partir do exposto acima neste parágrafo, sem pretender dar conta de todas as respostas, indagamos: por que não há designação nova de ementários quando há mudança de nomeação no componente curricular? Que efeitos de sentido se constituem nesses distintos modos de designar ou nomear o componente curricular?

A partir do que lemos em Batista (1997) e em Soares (2012), entendemos que essas alterações de nomeação dos componentes curriculares de ensino de língua portuguesa no curso de Direito da Unoesc Xanxerê vêm sublinhar as mudanças que vêm sofrendo o ensino de Língua Portuguesa ao longo da história e que se expressam na alteração de seu nome: i) pela historicidade do ensino de língua, margeando as fronteiras da HIL, e pelos fios teóricos da noção de língua da AD, em que constatamos mudanças em Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português, etc.; ii) especificamente em nosso movimento analítico a partir das pistas linguísticas do RD5, no qual constatamos as alterações de nomeação de Língua Portuguesa I para Produção de Textos e a nomeação de Língua Portuguesa II para Português Aplicado ao Direito.

Aqui, especificamente, observamos ressonâncias da legislação da década de 1980, pois o ensino de língua passa a exigir uma visão mais crítica sobre a gramática, notadamente com a chegada da Linguística Textual, que acarreta transformação na concepção de língua, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade. Assim, o trabalho em sala de aula se voltava para as práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: foram esses movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio, e entendemos que foram esses movimentos que conduziram à alteração da nomeação de Língua Portuguesa para Produção de Textos. Nem por isso silenciaram as tensões, pois observamos que,

inicialmente, só houve alteração formal no nome - o ementário permaneceu o mesmo -, posteriormente, começa a se descortinar alteração substancial no ementário deste componente curricular pela reconstrução do PPCD (2004): podemos afirmar, então, agora sim, que mudou a designação do componente para Produção de Textos.

Foi pelo estudo da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que aqui observamos ressonâncias pois, até os anos 1960, os estudos de língua eram subsidiados nas Faculdades de Filosofia instaladas a partir dos anos 1930, em uma área de conhecimento denominada cátedra “Didática do Português⁹⁹” que trazia propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas e recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores. De acordo com Soares (2012), nos anos 1960 germinaram tendências – com a introdução da Linguística no cenário das Faculdades de Letras – que resultou numa confluência de fatores que imprimiram rotas diferentes aos estudos e pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa. Já mencionamos anteriormente, mas reiteramos que o processo da redemocratização do acesso à educação, neste período, acarretou fenômenos de crise e de fracasso escolar no ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com a autora (*Ibid.*), as normas e prescrições que até então pareciam garantir o sucesso desse ensino desmoronavam. No final da década de 1970 e início da década de 1980, efeitos do ensino de Linguística sobre a Língua Portuguesa começam a manifestar-se nas tramas do ensino de língua, pois, é nesta época, que a produção intelectual sobre o ensino de língua transforma-se e multiplicam-se os estudos e pesquisas que denunciam tanto as lacunas no processo de alfabetização, quanto as “deficiências” de expressão oral de crianças e jovens estudantes. Para tecer o arremate deste tópico em que refletimos acerca da complexidade de nomeação e de designação, apoiamo-nos em Authier-Revuz (2004, p.16), posto que, de acordo com a autora, “o pertencer das palavras e das sequências de palavras ao discurso em curso em todas as formas de remissão a outro discurso já-dito, campo muito vasto da citação integrada, da alusão, do estereótipo, da reminiscência, quando esses fragmentos são designados como ‘vindos de outro lugar’” (*Ibid.*, *loc. cit.*),

⁹⁹ No gesto de escrit(ur)a, inscrevemo-nos no texto da dissertação, pois muito estudamos a disciplina Didática e Didática do Português, ao evocar memórias de nossa formação docente em nível de ensino médio – Magistério – que cursamos nos anos 1977 a 1979, no Instituto Nossa Senhora das Graças (Colégio de irmãs da congregação Vicentina). Mencionamos que “pitadas” de emoção afloraram das lembranças da pesquisadora ao lembrar da adorável Prof^a Celita Buzzetti, que lecionava com paixão envolvente essas disciplinas. E, nestes parênteses, aponto com emoção, também, a doce convivência que tive com a diretora Ir. Alvira Paese e a Ir. Adiles, com quem muito aprendi. Em nossa formação em nível superior, anos 1980 a 1984, também estudamos a disciplina Didática do Português.

no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras **embutidas**, que se cindem, se transmudam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essas palavras **que faltam** [...] nesse jogo de um que “junta” e de não-um que “esgarça”, como um modo de **costura aparente**, que ressalta em um mesmo movimento a falha da não-coincidência enunciativa (contrariamente ao modo da superfície uma), e sua sutura metaenunciativa (contrariamente ao modo da ruptura “bruta” do lapso). (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26-27, grifos da autora).

Neste enleio de lapso que faz furo no tecido do dizer, em que o presente se cruza e se mescla com o passado e constitui o tecido de nomeações e de designações, de “carga nutriente e destituente”, de palavras embutidas, que se cindem, se transmudam em outras palavras nas quais o sentido é multiplicado em suas facetas imprevisíveis, constatamos ressonâncias das “deficiências” dos anos 1960 e 1970, apontadas acima, em nosso gesto analítico acerca da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador e, na leitura do *corpus*, compreendemos que contribuem para margear um imaginário de língua, analisado no tópico a seguir.

4.2.6 (Des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
[...]*

O português são dois; o outro, mistério.

(ANDRADE, Carlos Drummond de, 1974, p.76).

Iniciamos pelas palavras da epígrafe de Drummond de Andrade (*Ibid.*) que, em linguagem poética, sugere a reflexão de que há uma Língua Portuguesa que está na “ponta da língua”, fácil de falar e de entender e há uma outra Língua Portuguesa, a da escola, a da universidade, incompreensível: “sabe lá o que ela quer dizer?” E, com essa percepção, há o “mistério”, o imaginário, o estranhamento da língua. Em(tre)laçando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito, entendemos com Zandwais (2012), que

as classes hegemônicas, ao se identificarem com a língua, passam a representá-la. Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar

seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes; enfim, que se torna útil à exclusão social dos linguisticamente desaparelhados, na medida em que refrata o fato de que uma mesma língua pode converter-se em muitas nas sociedades de classes. (*Ibid.*, p. 179).

E é pensando na construção-(des)construção de um possível imaginário de língua homogênea que, ao representar interesses de classe hegemônicas pode excluir outras classes “desaparelhadas linguisticamente” que tecemos o gesto interpretativo analítico em dois movimentos que se mesclam: i) interpretando as materialidades linguísticas que emergem do *corpus*, pelo RD6, olhando para as imagens construídas pelas relações histórico-ideológicas que determinam e constituem o imaginário de língua no/do Direito; ii) alinhavando os fios do funcionamento discursivo com os fios teóricos da AD. Antes, apresentamos o quadro RD6 e as SDs que o compõem, cuja ilustração pode auxiliar na compreensão deste núcleo temático.

(RD 6): A LÍNGUA IMAGINÁRIA NO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO/NO DIREITO	
SD 1:	Língua Portuguesa I: Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal. (2000; 2003).
SD 2:	Língua Portuguesa II: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. (2000).
SD 3:	Produção de Texto: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. (2003).
SD 4:	Produção de Texto: Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal. (2004; 2005).
SD 5:	Produção de Texto: Comunicação: elementos do processo. Signo: significante e significado. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais freqüentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação. (2007).
SD 6:	Português Aplicado ao Direito: Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico. (2007).
SD 7:	Produção de Texto: Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enunciação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal. (2012).
SD 8:	Produção de Texto: Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação. (2013).
SD 9:	Português Aplicado ao Direito: Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enunciação e discurso jurídico. Oratória. (2013).

Figura 147 - RD6: A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos mostra Pêcheux (2009), a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem: em Análise de Discurso, a seleção de sequências discursivas já é reveladora do encaminhamento de resultados do gesto analítico, pois esta seleção, concretizada em recortes da materialidade do *corpus* compreendido pelos documentos institucionais – PPCDs – do curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, já é resultado de um percurso de trabalho “em espiral” (PÊCHEUX, 2010d, p. 312) que passa pela consideração das condições de produção, da interdiscursividade, da confirmação ou não de hipóteses, da busca extenuante das marcas linguísticas, entre outros componentes do método de análise da Análise de Discurso.

E no enredamento do trabalho “em espiral”, trazemos uma materialidade linguística que margeia o *corpus* de nosso estudo, está à deriva, é uma ausência-presença e é possível que contribua para ilustrar este núcleo temático:

Diagnosticada a mazela, põe-se a querela a avocar o poliglotismo. A solvência, a nosso sentir, divorcia-se de qualquer iniciativa legiferante. Viceja na dialética mediatunda, ao inverso da almejada simplicidade teleológica, semiótica e sintática, a rabulegência tautológica, transfigurada em plurilinguismo ululante indecifrável. Na esteira trilhada, somam-se aberrantes neologismos insculpidos por arremedos do insigne Guimarães Rosa, espalmados com o latinismo vituperante. [...] Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do “juridiquês” deve contemplar igualmente a magistratura, o ínclito Parquet, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do magistério das ciências jurídicas. (ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS, 2007, p. 4).

O título do texto do excerto acima citado é “Entendeu?” Pois bem, retomamos as indagações que nos inquietavam no início do percurso da dissertação: de que Língua Portuguesa se trata aqui? A língua imaginária (ORLANDI, 2009), com suas coerções e sistematizações? Que especificidades apresenta? A técnica, a língua útil para o trabalho? Que imaginário permeia ou sustenta a Língua Portuguesa para o profissional do segmento jurídico? Daquele que tem “lábria”? Que língua é fundamental para o profissional do Direito? Nossa proposta é ir (des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito e, no entretecer destas considerações, indicar possíveis caminhos para estas questões. O que nos conforta, ao transitar pelos saberes da AD, é que a incompletude é constitutiva e que algumas questões permanecem em aberto e requerem novas e ulteriores discussões. Neste atar de fios, parece-nos que há ressonâncias do século XVI: lemos em Mariani (2004, p. 75) que, naquela época, havia um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado, pois para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três

instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizavam um estágio avançado de civilização com base em uma única língua nacional gramatizada e escrita. Também ecoa de 1838 a forma histórica do sujeito social brasileiro que pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: “no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (ORLANDI, 2013, p. 202).

Neste enredamento, conforme relatamos nos fios da historicidade dos cursos de graduação em Direito, a AMB, desde 2007, lançou uma campanha desafiadora para alterar a cultura linguística dominante da área do Direito e acabar com textos em intrincado juridiquês como o publicado acima. A importância da simplificação da linguagem jurídica é paradoxalmente “explicada” pelo emprego exagerado de expressões de difícil compreensão. Há um capítulo da obra que traduz o “Juridiquês em (bom) português”, que apresenta várias páginas com expressões latinas que são empregadas pelos profissionais do Direito cotidianamente e os respectivos significados. Também, este mesmo capítulo, apresenta um rol de 114 expressões jurídicas explicadas. Trouxemos aqui o fragmento acima para contribuir com a questão que nos move e com as reflexões acerca de que imaginário de língua emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa em um curso de graduação em Direito.

Se olharmos para o passado, anteriormente estudado, observamos que, no Brasil, com o transcorrer dos séculos, foi construído imaginário de língua do segmento jurídico do bem dizer, da retórica persuasiva e convincente, da boa argumentação que remetem a estruturas, códigos e sistemas abstratos que não possuem relação alguma com a exterioridade. Tais imagens são presentificadas pelo excerto do texto da AMB, em pleno século XXI, é contemporâneo, não é um texto hermético, cheirando a pó, de séculos anteriores.

Ao estudarmos as noções de língua, vimos que uma das noções é a de língua fluida, mutável, maleável, em constante (trans)formação e, pela heterogeneidade, constituída. Em sentido antagônico, contrariando esta fluidez, observamos a reprodução de discursos – como o esdrúxulo exemplo da AMB (2007) -, reduzindo a língua a um imaginário engaiolado por normas e restrições que acabam por amarrar um padrão de língua culta notadamente em relação à língua escrita, mais fácil de manter os padrões estanques e coercitivos, dito de outro modo, em que as mudanças não ocorrem de modo tão significativo quanto à língua falada. Nossa proposta aqui é discutir o fenômeno de manutenção do(s) discurso(s) que (re)produzem o imaginário de língua no/do Direito.

Temos a mesma ideologia de um imaginário de língua “ideal” sendo propagado por meio de discursos que (re)afirmam sua manutenção para assegurar a dominância daqueles que se beneficiam deste imaginário de língua. No percurso da historicidade, as Faculdades de Direito, inicialmente, Ciências Jurídicas, foram instituindo práticas que se foram repetindo para fortalecer o imaginário de língua do/no Direito que distancia, inibe e exclui o falante da língua que corre solta pelas ruas ou, como prefere Zandwaiss (2012), aprofundar as distâncias em relação às demais classes, útil à exclusão social dos “linguisticamente desaparelhados”, refratadas as condições concretas sob as quais ela funciona. Nesse sentido, de acordo com a autora (*Ibid.*) temos de considerar o fato de que um sujeito também é sujeito a partir do código que domina e se a “cartorialidade do Estado” transforma o plurilinguismo em monolinguismo, isso não ocorre sem consequências, pois o monolinguismo só pode ser representado a partir do imaginário de língua escrita.

E no movimento mais “em espiral” do que um vaivém pendular, vamos pontuando fios teóricos entrelaçados tanto com a historicidade quanto com a discursividade, corroborando o acima abordado: retomamos a reflexão de Pêcheux acerca de “Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados” (PÊCHEUX, 2012a, p. 86). Nesse sentido, para Mariani (2003), apoiada em Pêcheux (2009, p. 162), o imaginário linguístico é o lugar onde se encontra materializada a rede de paráfrases e formulações características de uma formação discursiva e “é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio enquanto ilusão necessária de sua unidade” (MARIANI, 2003, p. 56). Sob esse prisma, as representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência vão se naturalizando na história: “é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias” (*Ibid.*, p. 60-61).

Neste sentido, a própria pesquisadora foi interpelada pelas redes parafrásticas do sempre-já-lá, a analisar as SDs 5 e 8, em *Signo: significante e significado*. Pela estabilização dos sentidos, inicialmente, entendemos como concepção sistêmica de língua de Saussure (2012), contudo, ao desnaturalizar a relação palavra-coisa, conforme Orlandi (2012a, p. 78) e Pêcheux (2009, p. 162), desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser daquela maneira e não de outra, ousamos deslocar para possíveis outros teóricos, buscando constituir uma rede de famílias parafrásticas que remetem a outros dizeres. Para a AD, a supremacia do significante sobre o significado deve ser compreendida em referência a uma dada formação

discursiva. Pêcheux (*Ibid.*, p. 164) retoma a questão do *significante*, pelas teorias de Lacan e Althusser: o sujeito, quando diz “eu”, o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, agir, pensar: “não há naturalidade do significante” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Se Pêcheux releu Lacan, por sua vez, conforme lemos em Mariani (2003) fez uma releitura crítica do objeto da linguística como sistema de signos constituídos por significados e significantes e, sobre o significante afirmou: “se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento” (LACAN *apud* MARIANI, 2003, p. 63). Tecemos esta abordagem porque o PPCD que contempla este e mentário não traz Saussure (2012) nem como bibliografia básica, tampouco como bibliografia complementar, abrindo então a possibilidade de se trabalhar este e mentário, por exemplo, sob a óptica lacaniana, ou pecheutiana: pela interpelação do já-lá, estabilizamos o sentido e, assujeitados, estabelecemos uma relação imaginária tão-somente possível à teoria saussureana¹⁰⁰.

Ainda nesta esteira da interpelação, de acordo com e Pêcheux (2009) e Mariani (2003), o sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. O sujeito sofre os efeitos da interpelação-identificação ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, capaz de dominar o seu dizer e julga-se livre para dizer o que quiser. Neste entretecer de qual imaginário de língua emerge do intradiscurso dos e mentários, não temos a pretensão de esgotar as análises de todas as materialidades linguísticas, até porque muitas delas já foram discutidas nos tópicos anteriores, mescladas, atravessadas, em coexistência nem sempre harmônica na heterogeneidade constitutiva. Negritamos os e mentários da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador, nas SDs 1, *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal*; nas SDs 5, 7 e 8, *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal*; na SD 8, *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos*; na SD 9, *Formação de palavras*. O que está posto nestes e mentários é o ensino de língua imaginária que Orlandi (2009) explica como construída por esquemas gramaticais rígidos, língua imaginária dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, sem falhas, sem fissuras, sem

¹⁰⁰ Neste sentido de aclarar o porquê sublinhar, nas SDs 5 e 8, *Signo: significante e significado*, como análise pertinente à temática do imaginário neste RD6, de acordo com Zandwaiss (2012, p. 189), observamos que a construção de um imaginário, com evidências de que a língua seria uma realidade invariável, que permite representá-la por suas forças de imutabilidade pode ser identificada como um índice de alienação desde os pressupostos preconizados na obra *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (2012), onde as forças de imutabilidade é que sustentam a construção de um imaginário de língua nas ciências da linguagem.

deslizes é o “correto” bem-dizer *versus* o “errado”, pressupõe o ensino tradicional, normativista, gramatical da língua.

Em nosso gesto epistemológico, alinhavamos também as SDs cuja predominância é a vertente de ensino com caráter instrumental, pragmático, tecnicista – a *techné*, nas SDs 2, 3, 6 e 9 em: *Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico*; na SD 7, *O discurso oral. Enunciação e discurso jurídico*; na SD 9, *Oratória*. São materialidades linguísticas que contribuem em muito para estabelecer e manter o imaginário linguístico do profissional do Direito, “de boa lábia”, persuasivo, com capacidade de boa argumentação, conforme consta do perfil esperado do egresso da graduação em Direito, que foi analisado no RD1. De acordo com Orlandi (2013, p. 68), “para ressoar é preciso forma material, a língua-e-a-história”. E nesse estudo em tela, a produção de sentidos se encontra inscrita numa rede de significantes “encarnados” (MARIANI, 2003, p. 68) historicamente, sofrendo os efeitos da tensão constitutiva do funcionamento da linguagem entre a paráfrase (já-dito antes, em outro lugar) e a polissemia (deslocamentos). E se as ressonâncias têm de ser materializadas, voltamos para o estudo da implantação dos cursos de Direito no Brasil, também acerca do prestígio dos profissionais da área porque o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras apontava, em seu bojo, que tinham de ter, dentre seis, pelo menos três cursos de graduação, entre eles, Direito. De acordo com autora (*Ibid.*), a determinação dos sentidos em termos históricos não deve ser entendida como cristalização eterna, pois, em sentido contrário à regularidade dominante do imaginário, nem a história, nem o inconsciente, nem a linguagem são imutáveis.

As materialidades linguísticas que auxiliam a construir e a manter um imaginário de língua no/do Direito, com ênfase bem mais no caráter textual e vestígios no caráter discursivo são: nas SD 4, 5, 7 e 8, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos*; nas SDs 5 e 8, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos. Coesão e coerência*; na SD 9, *A organização do parágrafo*; e, por fim, as SDs 3, 4, 6, 7 e 9, *Enunciação e discurso jurídico*. Este último ementário já foi discutido no viés instrumental, pragmático, aparece aqui não só para contribuir com a materialidade da pista linguística de discurso, como também para exemplificar que as vertentes de ensino estão atravessadas nas significações, se mesclam, se sobrepõem. Se investigamos que imaginário de língua emerge do fio de discurso dos PPCDs de Direito da Unoesc Xanxerê, há evidências de um imaginário de língua sob as teorias da enunciação, da linguística textual, da interação e da

Análise de Discurso, o imaginário de escrever bem, correto, com os elementos coesivos e coerentes contemplados. Imaginário!

Para Pêcheux (2009), na perspectiva discursiva, só é possível falar em imaginário com recurso ao simbólico, ao inconsciente e à ideologia. O simbólico é a possibilidade da constituição do imaginário. O imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação. O real, o simbólico e o imaginário são três registros distintos e fundamentais da realidade humana. Para a tessitura das reflexões de imaginário, trazemos o nó borromeano, formado por três anéis ou três círculos: Simbólico, Imaginário e Real. É a tripartição estrutural que, conforme Venturini (2008, p. 115), foi por Lacan concebido para mostrar a relevância e a interdependência entre uma e outra noção. Os três registros entrelaçam-se e coexistem, em relação de dependência direta entre si, ou seja, um não pode existir sem o outro: se um desses anéis fosse retirado, os outros ficariam soltos e perderiam a ligação que lhes é constitutiva. Foi em 1974 /1975 que Lacan se dedicou à questão dos três registros que compõem o funcionamento da cadeia significante: do Real, do Simbólico e do Imaginário (na notação lacaniana, RSI, respectivamente). Nesse sentido, o Real define-se como impossível de ser simbolizado, impossível de ser transformado em discurso; o Simbólico entra em relação com o real e é responsável pelas transformações do sujeito e do discurso; o Imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação.

Sobre a distinção entre real e imaginário, Orlandi (2012a p. 74) afirma que o “real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido”. Em sentido antagônico, no imaginário “temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição” (*Ibid.*, *loc. cit.*). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam. “A demanda de que a língua não seja equívoca: esfera imaginária em que aquilo que permite satisfazer a demanda não tem outro alicerce além da própria demanda” (MILNER, 2010, p. 19).

Pelo posto nos ementários das SDs analisadas no RD6, compreende-se a língua como não sendo uma, inflexível, invariável, mas como fruto multifacetado, determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. No segmento jurídico, o estudo da língua demanda de um olhar concomitante à sociedade, conforme vimos a campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB – que preconiza a simplificação da linguagem do Direito com o objetivo inequívoco de aproximar o cidadão leigo do Judiciário. Esta inserção no ementário do componente curricular, de certa forma, contraria o que evidenciamos inicialmente, quando a SD8 prescreve a vertente de ensino com caráter reparador, como postura que tende a compreender a língua como um sistema de signos sujeitos à correção, à

dicotomia ‘certo *versus* errado’, ao normativismo, tendência que ainda impera no cenário educacional contemporâneo. Entendemos que o componente curricular Produção de Textos, da SD8, compreende os conhecimentos da língua e abarca as principais teorias da área, que dão conta de focar a língua(gem) sob pontos de vista distintos, porém, não excludentes, apenas diferenciados, tendo por base seu recorte científico e seu entendimento acerca de linguagem, língua, sujeito e sociedade.

Analizamos o imaginário de língua no/do Direito, retomando o tempero das palavras do advogado Paulo Filho:

A palavra é sangue e oxigênio para o advogado [...] É ferramenta de trabalho, arma de combate – porque não dizer – a sua própria vida [...] mesmo naqueles casos em que a redação é correta, ‘falta o hálito da vida, o matiz da paixão, o lance crítico, que é condimento, espécie de salsa, dos trabalhos literários. Não é a palavra a nossa única arma? (PAULO FILHO, 1987, p. 163-164, grifo nosso).

Essa “palavra” que é “sangue e oxigênio para o advogado” é a manifestação da *língua da vida* (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 21) na conjuntura traçada pelo subterrâneo das loucuras languageiras, nas quais o “condimento” da língua aflora: milagre de um discurso que, ao proclamar a transparência de sua lei, pode funcionar de modo imaginário, espaço da língua de classe dotada de senha, cuja inscrição depende desse espaço intermediário, situado na marca linguística espelhada pela figura do jurídico. De acordo com Bernard Edelman, citado pelos autores (*Ibid.*, p. 26), sob o signo do humanismo jurídico, o Direito é integrado ao homem que triunfa, buscando atingir o assentimento de todos às regras do Direito. E neste enredamento de imaginário de língua no/do Direito, objetivando sublinhar o tecido aqui exposto, fechamos esta subdivisão, em que efetuamos algumas considerações e pontuamos que as reflexões estão abertas, suscitando discussões e instigando novas pesquisas, pois, ao transitar pelos saberes da AD, entre inícios e reinícios, vamos edificando “instâncias de saber”.¹⁰¹

4.3 EN(TRE)LAÇANDO OS FIOS

[...] pela língua começa a confusão.

(ROSA, João Guimarães, 1967, p. 185).

Ao entrelaçar e unir os fios teóricos, de historicidade e de discursividade entre si, como gesto finalizador deste capítulo, apresentamos um quadro sinótico que condensa todos os

¹⁰¹ Reportamo-nos a Nunes (2011).

ementários de componentes curriculares de Língua Portuguesa da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, mapeados pelas vertentes de ensino de língua com caráter reparador, instrumental e discursivo-textual. Foi a tessitura deste quadro que afastou, de imediato, a possibilidade de ensinar língua sob uma única vertente de ensino e atestou, de imediato, a confirmação da hipótese que alinhavamos, lá no início, como fio condutor de nossa dissertação: a *coexistência* das três vertentes para o ensino de língua, presentificada pela materialidade linguística analisada nos ementários de ensino de língua do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê. São efeitos de evidências que indicam a comprovação de que as vertentes de ensino não são autoexcludentes: essa coexistência pode nem sempre ser serena e amistosa, nem sempre estar em simetria, o que lhes confere o caráter tenso e heterogêneo, pois, como bem antecipa Guimarães Rosa, *pela língua começa toda a confusão*.

Nesta mesma direção, sublinhamos que o quadro apresenta duas discursividades dominantes, que constam em todos os ementários: o caráter instrumental ou tecnicista e o caráter discursivo-textual. Com quantidade inferior são visibilizadas regularidades linguísticas da vertente de ensino com caráter reparador ou supletivo: não consta em três dos ementários analisados. Assim, nestas veredas, em movimento de circularidade, para ler, interpretar e compreender os atravessamentos das vertentes de ensino de língua nos mecanismos linguísticos estruturados nos ementários analisados em nossa dissertação, inspiramo-nos nas palavras de Guimarães Rosa, para quem é “*pela língua*” que “*começa a confusão*”, nas palavras de Caetano Veloso, que epigrafou um dos tópicos de nossa dissertação e menciona a intensidade de *confusão* e de *profusão* de nossa língua, e também nas palavras de Surdi da Luz (2010, p. 185) que, sob as lentes da AD e HIL, sistematizou saberes linguísticos em categorias de análise: *(pro) fusão de saberes* e *(con) fusão entre saberes* (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Ao longo deste estudo, buscamos compreender como e quais as vertentes de ensino, saberes linguísticos e imaginário de língua são encadeados na formulação, como se tramam no fio do discurso das ementas curriculares. Retomamos o entendimento de que este nível de análise é o intradiscursivo e compreende a descrição e os efeitos de sentido instaurados pelas marcas linguísticas no fio das sequências discursivas. Buscamos condensar em um quadro a materialidade linguística que contribui para auxiliar na ilustração do fenômeno híbrido das ementas curriculares do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê. Vejamos, no quadro a seguir:

EMENTÁRIOS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE DIREITO DA UNOESC XANXERÊ – 2000 ATÉ 2013 – MARCAS DAS VERTENTES DE ENSINO		
ANO FASE	COMPONENTES	EMENTA
2000 Fase 1	Língua Portuguesa I	<i>Introdução à comunicação para leitura. <u>Análise e interpretação de textos.</u> As várias possibilidades de leitura de um texto. <u>O código ortográfico.</u> Vícios de linguagem. <u>Regência verbal.</u></i>
2000 Fase 2	Língua Portuguesa II	<i>Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. <u>Enunciação e discurso jurídico.</u> <u>O discurso dissertativo de caráter científico.</u></i>
2003 Fase 1	Língua Portuguesa I	<i>Introdução à comunicação para leitura. <u>Análise e interpretação de textos.</u> As várias possibilidades de leitura de um texto. <u>O código ortográfico.</u> Vícios de linguagem. <u>Regência verbal.</u></i>
2003 Fase 2	Produção de Textos	<i>Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. <u>Enunciação e discurso jurídico.</u> <u>O discurso dissertativo de caráter científico.</u></i>
2004 Fase 1	Produção de Textos	<i><u>Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.</u> <u>O discurso oral.</u> <u>Vocabulário jurídico.</u> <u>Enunciação e discurso jurídico.</u> <u>O discurso dissertativo de caráter científico.</u> <u>Pontuação.</u> <u>Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa.</u> [sic] <u>Concordância e regência nominal e verbal.</u></i>
2004 Complementar	Português Aplicado ao Direito	<i>Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.</i>
2005 Fase 1	Produção de Texto	<i><u>Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.</u> <u>O discurso oral.</u> <u>Vocabulário jurídico.</u> <u>Enunciação e discurso jurídico.</u> <u>O discurso dissertativo de caráter científico.</u> <u>Pontuação.</u> <u>Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa.</u> [sic] <u>Concordância e regência nominal e verbal.</u></i>
2005 Complementar	Português Aplicado ao Direito	<i>Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.</i>
2007 Fase 1	Produção de Texto	<i><u>Comunicação: elementos do processo.</u> <u>Signo: significante e significado.</u> <u>Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais.</u> <u>Elementos coesivos.</u> <u>Coesão e coerência.</u> <u>Pontuação.</u> <u>Estudo do pronome.</u> <u>Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa.</u> [sic] <u>Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos.</u> <u>Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação.</u></i>
2007 Complementar	Português Aplicado ao Direito	<i><u>Vocabulário jurídico.</u> <u>Estilística e redação jurídica.</u> <u>A estrutura frásica na linguagem jurídica.</u> <u>Enunciação e discurso jurídico.</u></i>
2013 Fase 1	Produção de Texto	<i><u>Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos.</u> <u>Comunicação: elementos do processo.</u> <u>Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos.</u> <u>Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais.</u> <u>Elementos coesivos.</u> <u>Coesão e coerência.</u> <u>Pontuação.</u> <u>Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos.</u> <u>Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal.</u> <u>Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação.</u></i>
2013 Complementar	Português Aplicado ao Direito	<i><u>Processo de formação de palavras.</u> <u>Vocabulário jurídico.</u> <u>Estilística e redação jurídica.</u> <u>A estrutura frásica na linguagem jurídica.</u> <u>A organização do parágrafo.</u> <u>Enunciação e discurso jurídico.</u> <u>Oratória.</u></i>
<p>Em negrito: Caráter reparador Em itálico: Caráter instrumental Sublinhado: Caráter discursivo-textual</p>		

Figura 158: Ementários dos componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc Xanxerê – 2000 até 2013 - marcas das vertentes de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (LORENSET, 2014, p. 47).

Há visibilidade de teorias imbricadas pelo hibridismo, pela constitutiva heterogeneidade. Pela interdiscursividade, entendemos que essa profusão possa ser compreendida em função das condições de produção, em função da memória discursiva, em função das marcas de historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. As materialidades selecionadas, a partir da sistematização dos conteúdos elencados em cada componente curricular, dão visibilidade a traços em (pro) fusão e em abundância de saberes linguísticos que constituem o intradiscorso e trazem ressonâncias do interdiscurso, pelo efeito do pré-construído e do discurso transversal que se mesclam, que se atravessam: os ementários não apresentam uma única unidade teórica ou um estudo gradual e sistemático, neles a visibilidade é a profusão de saberes linguísticos. Com Indursky (2011, p. 70), percebemos diferenças entre o encaixe do pré-construído e a linearização do discurso transversal: o primeiro mobiliza uma operação sintática que sinaliza a fronteira entre o que veio de outro lugar, o pré-construído, e o que foi produzido pelo sujeito do discurso, porém, esse encaixamento, em lugar de ser percebido pelo sujeito, produz o efeito de ter sido formulado no seu discurso; o funcionamento do segundo, retoma um pré-construído e “ilumina o modo como este processo de retomada se faz no discurso do sujeito, pois o discurso-outro entra de viés no discurso do sujeito, tangenciando-o e nele fazendo eco de algo que foi dito em outro lugar.” (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Compreendemos que as relações de (pro) fusão e (con) fusão de saberes se dão, no nível da constituição, pelo funcionamento do interdiscurso, sobre o que já foi dito, sobre o repetível. Nessas relações, observamos também o funcionamento intradiscursivo que é o do nível da formulação, no qual se realiza o trabalho de articular os sentidos dispersos no interdiscurso. Consideramos que o funcionamento dessas relações de saberes marca a constituição de um lugar de entremeio na relação de nunca acabar – ensino de língua e Direito -, e que essa relação de entremeio está marcada na articulação, no (entre) laçamento intradiscursivo, possível apenas porque funciona no nível interdiscursivo, marcando, assim, a institucionalização do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em graduação de Direito. Na remontagem do fio discursivo, observamos que os ementários propostos apresentam “(pro) fusão entre saberes e (con) fusão de saberes”.

Para legitimar, ancorar e ilustrar esses atravessamentos, analisemos a materialidade do ementário de Português Aplicado ao Direito, que emerge do PPCD do ano de 2013: o conteúdo “A *organização do parágrafo*.” a ser trabalhado inscreve-se na vertente discursivo-textual, mormente percebemos mais textual, pois sugere trabalhar aspectos da Linguística Textual (estrutura da paragrafação, com os elementos estruturais do parágrafo padrão, bem

como a tipologia dos tópicos frasais); parece-nos que em “*Processo de formação de palavras*” há visibilidade da discursividade dominante do caráter formativo, da sintaxe, do certo *versus* errado, reparador, por meio do processo que Auroux (2009) aponta como gramatização e que Orlandi (2009) indica como língua imaginária; em “*Oratória*” percebemos explicitada a preocupação com o desenvolvimento de habilidades comunicativas, no intuito de dotar o estudante e futuro profissional no manuseio oral da língua, havendo especial interesse nos textos voltados à área do curso. Neste último, há visibilidade do caráter instrumental, uma vez que se compreende o ensino da linguagem na perspectiva do exercício profissional, isto é, entendendo como necessário o desenvolvimento de técnicas que visem ao domínio do discurso jurídico pelo profissional de Direito, peculiaridade com visibilidade, também já estudada anteriormente, na própria nomeação do componente curricular “*Português Aplicado ao Direito*”. Assinalamos que, no componente curricular em tela, há o funcionamento da *(pro) fusão entre saberes* uma vez que não é possível remontar uma unidade discursiva, pois sublinhamos a dispersão que ganha efeito de unidade ao estar sob o rótulo de um componente curricular.

Já assinalamos, em momento anterior deste texto, que o exercício profissional nessa área prevê o uso contínuo da língua escrita, o que implica a necessidade de domínio da língua padrão, a “norma culta”. Assim, constatamos nos componentes curriculares de ensino de língua, que compõem a matriz curricular da graduação em Direito da Unoesc, saberes linguísticos que põem em funcionamento uma noção operacional da língua. Embora os conteúdos elencados nos ementários deem visibilidade a elementos de caráter formativo, como *enunciação* e *discurso*, (PPCDs de 2000; 2003; 2004; 2005; 2007; 2013), destacamos também a correção gramatical, a língua imaginária, presentificada na materialidade de todos os ementários, exceto no PPCD de 2000, em *Língua Portuguesa II*, no PPCD de 2003, como já mencionamos, só mudou a nomeação para *Produção de Textos* permanecendo o mesmo ementário *ipsis litteris*, e no PPCD de 2007, no CCC *Português Aplicado ao Direito*. No movimento do gesto analítico da *(pro) fusão entre saberes*, há funcionamento da discursividade dominante no instrumental, com vistas ao uso profissional da língua, na organização curricular de todos os ementários de todos os PPCDs do curso de Direito. Novamente temos apropriação dos saberes sobre a língua para usos específicos, quais sejam, a técnica, a utilidade da língua para o trabalho, mormente em: “*Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica da linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico*”, tornando mais evidentes as razões instrumentais que sustentam a oferta desse componente curricular. Há o funcionamento discursivo de *(con) fusão de saberes* e

(*pro*) *fusão entre saberes* no discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa na área do Direito, cuja peculiaridade se dá nos planos lexical, sintático e, mesmo, estilístico.

Ao analisarmos a nomeação de *Produção de Textos*, conforme já comentamos neste estudo, dela emerge a expressão de uma ideia de ensino de língua sob o prisma do discurso ou da análise textual. Notamos a preocupação com a leitura e o conhecimento textual. Ao tratar de conhecimento de mundo e visão crítica, assume caráter formativo, dentro de uma concepção que aproxima língua e pensamento. Compreendemos o ensino de leitura como forma de criar ou aprimorar hábitos de leitura nos estudantes, bem como apresentar-lhes gêneros discursivos diversos. Contudo, distante da nomeação, constatamos que as três vertentes estão, neste componente curricular, contempladas, ainda que o título referencie à leitura e à produção de textos, mais designativos da vertente de ensino sob a perspectiva textual: funcionamento discursivo de (*con*) *fusão de saberes* inclusive pelo que sugere na nomeação e não está plenamente contemplado nos conteúdos elencados no componente curricular. Ao focarmos nosso olhar na formulação desta ementa *Produção de Texto* (PPCD de 2007; 2013), no nível intradiscursivo identificamos a (*pro*) *fusão entre saberes*, com a co-ocorrência das três vertentes de ensino categorizadas (funcionam os saberes que marcam a gramática tradicional constituindo um espaço de confronto com saberes que a criticam) e, no nível interdiscursivo, a nomeação abarca as ressonâncias da conjuntura do ensino de língua da década de 1980: constatamos uma tensão pulsante, o funcionamento heterogêneo dos saberes. Neste entretecer, buscamos na historicidade do ensino de Língua Portuguesa compreensão para o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo *versus* o errado distancia o sujeito de sua historicidade, mas funciona no imaginário de língua do profissional de Direito, imaginário de profissional *artista da palavra*. Neste entremeio, retomamos nossa indagação: o que fazer se a única possibilidade de ascensão – inclusive intelectual – é dominar o padrão culto da língua (afinal, até mesmo para poder escrever esta dissertação tem de estar no rigor do padrão culto)? Pode-se excluir da língua escolarizada o efeito (i)mobilizador do padrão da língua nacional, da língua de Estado, da língua oficial, da língua da lei? Nesta relação paradoxal, apoiamo-nos em Pêcheux (2010d, p.313), pois sobretudo há “muitos pontos de interrogação...”. Talvez, ao problematizarmos essas questões, encontramos ecos da política linguística do ensino lá da Reforma Capanema de 1942, ou da Reforma Pombalina de 1759, cujo uso da língua nacional visava a formar uma consciência comum de brasilidade, um imaginário de língua, pois impuseram, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e exercendo forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. De

acordo com Orlandi (2009, p. 119), a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

Neste enovelamento da nomeação de *Produção de Texto* (PPCD de 2007; 2013), retomamos o processo de didatização, pelo qual os saberes que são ensinados, só os são porque, antes, eles funcionam no universo do dizível dos saberes sábios, dito de outro modo, no interdiscurso do discurso científico. Pode-se dizer com isso, que é pelas palavras que Produção de Texto significam, mas é pela memória discursiva, que elas são dotadas de sentidos outros. Essas palavras são enunciados que retornam, e isso ocorre pela inscrição na rede parafrástica: ao irromper no fio do discurso é ligada aos domínios de memória, como um dos mecanismos que sustenta, em nosso texto, o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa. Pelo funcionamento do discurso transversal, discursos provenientes de outros domínios discursivos se atravessam e se constituem e, na atualização dos discursos, decorre a constituição imaginária do ensino de língua para este profissional: um processo desencadeado que possibilita sentidos outros, relacionados ao efeito do real que escapam e rompem com a sua linearidade. Se a nomeação é Produção de Texto, o sujeito da formulação intradiscursiva, tomado pela ilusão de ser origem do dizer, esquece que as palavras só têm sentido quando historicizadas e que o sentido relaciona-se às regularidades que constituem a estabilização dada pela inscrição na nomeação do componente curricular e, sem poder tamponar, saberes linguísticos inscritos em outras vertentes de ensino que não a textual, escapam, deslizam e rompem com a linearidade da nomeação. O desejo de atualidade ficou só na nomeação. É o movimento de interpelação da memória interdiscursiva na formulação do fio do discurso.

A discursividade tecnicista pode ser comprovada pela leitura da ementa (PPCD de 2013) na materialidade linguística marcada em “de acordo com a área de formação”: “*Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação*”. O conteúdo, com alguma concessão à formação geral, conta com a contribuição das gramáticas, tendo em vista o estudo das “*Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa*”. Assim, abre-se espaço a conteúdos básicos, que atendam a uma intenção reparadora ou a tópicos de caráter formativo. Em nosso gesto analítico, concluímos que nenhuma das vertentes se apresenta em estado puro, havendo concomitância entre aspectos de uma e outra discursividade dominante.

O componente curricular Língua Portuguesa II, oferecido no ano de 2000, apresenta-se fortemente marcado por um caráter instrumental. Interessante é observar preliminarmente a nomeação do componente curricular: pelas razões expostas anteriormente, parecem levar à noção de ensino tradicional da língua, pensamento que traduz metodologias convencionais.

Contudo, assinalamos que “*Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico.*” acabam por (re)velar que as práticas realizadas no curso submetem-se à lógica instrumental. O acréscimo do gênero científico em “*O discurso dissertativo de caráter científico.*” parece estar voltado, neste caso, ao conhecimento de técnicas que possibilitem ao estudante de Direito o trânsito por esse tipo de discurso e também fica evidenciada a valorização do discurso acadêmico na perspectiva da argumentação, na capacidade persuasiva, tão bem materializada no RD1 e, no movimento pendular, aportamos na historicidade do ensino de língua, há séculos, sob três pilares: retórica, gramática e poética, conforme estudamos no capítulo anterior.

Compreendemos com Bunzen (2011, p. 887) que as práticas escolares se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. Nas sequências discursivas analisadas e materializadas nas regularidades do quadro que abarca todos os ementários de componentes curriculares de ensino de língua no/do Direito da Unoesc, evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre vertentes de ensino e concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PIETRI, 2007, p. 263).

Ancoramo-nos em Orlandi (2013) para mostrar aqui, nessa relação de universidade com o ensino de língua, essa oscilação contínua, essa imprecisão pedagógica que vai da erudição, da arte, da capacidade de instrumentação da vida intelectual à valorização do espírito ou à normatização do uso social ou ainda da afirmação de uma nacionalidade:

Mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre ‘empeiria’ e ‘tekhné’. Em que conhecimento e arte, ciência e saber se entrelimitam, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros. (ORLANDI, 2013, p. 239, grifo nosso).

Com a autora (*Ibid.*), retomamos a compreensão de que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática, aprende para ser especialista e aprende para ser artista da palavra, como orador*, pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o

processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores. Com Pêcheux (2010d, p. 314), deixamos em aberto a indagação: como conceber o processo de uma Análise de Discurso numa interação “em espiral”, combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de (des)construções de questões, de estruturações de redes de memória e de produções da escrita? “Ousamos” pensar que, nessa direção, alinhavamos aqui, em nossa dissertação, entrecruzamentos de séries textuais da materialidade linguística dos ementários da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, com as (des)construções de questões que inquietam a pesquisadora, buscando compreensão nas condições de produção, nas redes de memória discursiva da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A escrita desta dissertação veio “escandir” este processo de uma Análise de Discurso “em espiral” produzindo um “efeito de interpretação” (*Ibid.*, *loc. cit.*) que, conforme Pêcheux, já é uma tomada de posição.

5 O LAÇO FINAL

[...] o movimento (in)finalito de sentidos nos leva a pôr um “ponto final”, que se mostra como ponto de abertura para outras narrativas, para outros enredos e novas investigações.

(STÜBE, 2008, p. 230).

Pelas palavras da epígrafe que abre nossa dissertação, aprendemos que “não é possível transitar pela linguagem impunemente”, aprendemos que “as ilusões se apequenam e as utopias carecem de chão para alçarem voo” e, durante este (per)curso, por vezes em pistas curtas demais para pouso, quantas arremetidas, quantas novas tentativas de pouso suave e a nossa aeronave sendo interpelada por turbulências nem sempre confortáveis, suscitadas na navegabilidade da filiação teórica da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. Também, pelas palavras da epígrafe que descortina o arremate final de nosso texto, pontuamos a difícil tarefa de “pôr um ponto final” no texto, que é um “movimento (in)finalito de sentidos”, sinalizando mais para uma “abertura a outras narrativas”, a outras pesquisas. No fio inicial deste trabalho, alinhavamos a noção de escrit(ur)a aliada à noção de *textos-us*, em analogia ao trabalho de artesanato, na conjugação dos fios. E assim, pela urdidura de um sujeito ardente, envolvido com a ardidura de uma práxis que apresenta sabores e (dis)sabores da docência de língua, fomos buscando compreender as relações (des)construídas pelo imaginário de língua no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito, rastreando marcas deixadas tanto pela (con) fusão de línguas, quanto pela (pro) fusão entre línguas, desenrolando um novelo de memórias entrecruzadas, atravessadas, por vezes silenciadas, por vezes esquecidas, clivadas, cindidas, porque sempre uma história se funde com outras histórias que estão emaranhadas dentro de uma grande História. Neste enredamento, optamos por arrematar nosso texto com um *laço final*, porque fomos sentindo na pele, camadas e mais camadas epistemológicas, em uma busca arqueológica (in)terminável, debruçada sobre o *corpus*: compreendemos não ser possível pôr um ponto final. Escolhemos concluir com a analogia de *laço*, “ousando” brincar um pouco com as palavras e, assim, vamos deslizando em possíveis sentidos: é *laço final* porque efetuamos uma aliança, um pacto, conosco, para cumprir com determinação, vigor, energia e alegria a escrit(ur)a desta dissertação e preencher lacuna existencial. É *laço final* porque visualizamos fitas amarelas de cetim e sentimos o toque macio a entrelaçar o *laço* que

enfeita e ornamenta o texto, que é um presente na acepção de dádiva, de mimo, de regalo. É laço final, porque, principalmente, observamos *um nó que se desfaz*, que se desata facilmente a (re)velar tanto o primor de um presente, quanto a possível abertura para “outros enredos”...

Nosso desafio, neste estudo, foi recusar a imbecilidade e vislumbrar uma “lua” de sentidos a clarear e projetar luzes no imaginário de língua do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa em curso de Direito, conforme Pierre Achard (2010), que cita o provérbio chinês “*Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo*” (PÊCHEUX, 2010c, p. 54). E compreendemos que o discurso *sobre* se funda em outros discursos que constituem a sua memória, a forma de referenciar o dito, a institucionalização dos sentidos, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória, tomados, nesta dissertação, como o ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito.

Nesta reflexão, como enunciamos no texto, para a Análise de Discurso que dialoga com a História das Ideias Linguísticas, a historicidade é portadora de uma memória social e ideológica, que contribui para interpretar os fatos: é preciso conhecer as implicações daquilo que está em jogo em um *corpus* e que, conforme Courtine (2010), se não se tem o saber histórico que permite compreender profundamente a complexidade de todo o assunto analisado, não se compreende nada de nada.

Foi em movimento “em espiral”, “pendular”, em circularidade, pois, se fosse possível definir a Análise de Discurso em uma única palavra, esta palavra seria movimento, que nos mobilizamos para responder as três questões de pesquisa, as quais cada uma correspondia a um objetivo específico. Eis a primeira questão: quais são as vertentes de ensino e os saberes de língua em funcionamento no ensino de Língua Portuguesa em curso de graduação em Direito? Em nosso gesto analítico, pela materialidade linguística presentificada no *corpus* de nosso estudo, constatamos visibilidade de heterogeneidade tanto de vertentes de ensino, quanto de saberes e concepções de língua, inscrevendo-se na categoria de *(con)fusão de saberes* e *(pro)fusão entre saberes*, num funcionamento híbrido dos ementários dos componentes curriculares de ensino de língua. Se para Guimarães Rosa (1967), “é pela *confusão* que começa a língua”, a confusão se intensifica com a noção de língua da Análise de Discurso, afetada pelo real, a língua que não pode ser tamponada, que escapa e desliza pelas brechas e fissuras na ilusão que o sujeito tem de controlar o seu dizer, a língua que é ponto de tensão e ponto de encontro entre a materialidade linguística e a materialidade histórica. E foi respondendo esta questão, que houve visibilidade na comprovação de nossa hipótese de que não há uma única vertente de ensino de língua em funcionamento na discursividade do *corpus* analisado: há uma mescla de vertentes, que heterogeneamente, coexistem, em simetria e

dissimetria. Não são autoexcludentes: há compartilhamento de concepções distintas, que, clivadas, complementam-se e dialogam no desenvolvimento de conteúdos e saberes mobilizados, ora para recuperar deficiências dos estudantes quanto às regras de uso e funcionamento da língua imaginária, ora para contribuir com o êxito profissional no segmento jurídico com fim precípua de dotá-los de conhecimentos da linguagem sob o ponto de vista pragmático e, ora, por vezes, com o intuito propedêutico de fornecer lastro linguístico geral ao estudante, que o auxilie na aprendizagem dos outros saberes e no seu desenvolvimento intelectual. Há visibilidade de que nossa hipótese foi confirmada, ao constatarmos, em um único componente curricular, *Produção de Texto* (PPCD 2013), por exemplo, que possui em seu ementário saberes e vertentes de ensino de língua mesclados na sistematização de caráter reparador, instrumental e discursivo-textual.

Outra questão a nortear nossa análise e reflexão: que imaginário de ensino de língua emerge do fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa de um curso de graduação em Direito? E retomamos brevemente a abordagem, já efetuada no texto, de que imaginário é constante movimento, (re)significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pela porosidade da língua, há entradas, há deslizes, como processo de significações ideologicamente constituído. Foi no movimento analítico que “ousamos” atravessar o imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo produzidos. O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos assim como do objeto do discurso em uma conjuntura histórica. Nesse sentido, tecemos a trama do imaginário de ensino de língua ao dar visibilidade à língua imaginária, que não é estanque, mas possui as sistematizações e coerções das regularidades discursivas dominantes.

Para responder à reflexão alinhavada nesta questão do imaginário, pontuamos, este emaranhado de fios, com a visibilidade da campanha pela simplificação da linguagem jurídica pela AMB, que pretende “saber dizer o Direito”, de forma a aproximar o cidadão leigo brasileiro no entendimento do linguajar do judiciário. Por este enredamento, adentramos na constituição da memória discursiva, entendida como um fio que puxa outros fios e tece o discurso e, pelo estudo da historicidade que efetuamos no terceiro capítulo, encontramos ressonâncias parafrásticas da constituição dos cursos superiores no Brasil, notadamente os de Direito, que, com prestígio, lá no século XIX, contribuía para a constituição dos fios de imaginário de ensino de língua para este profissional, inclusive, pela materialidade gritante apresentada pela OAB (COELHO, 2014), de que possuímos mais cursos de graduação em

Direito no Brasil (1240 cursos) do que em todos os outros países do mundo juntos (1100 cursos). Confortando-nos em Pêcheux (2010d, p. 313) há “muitos pontos de interrogação” que a materialidade linguística faz emergir do corpus e não conseguimos “escandir efeitos de interpretação”. Nesse sentido, conforme Henry (2010b, p. 38), os instrumentos científicos não foram feitos para dar respostas, mas para fazer emergir questões. Assim, deixamos, em aberto, a questão: que imaginário de profissional é este que acarreta esta expansão de oferta de vagas vertiginosa, em menos de duas décadas?

E ao discutir essa questão do imaginário de ensino de língua para o profissional do Direito, em movimento “em espiral”, observamos o funcionamento da discursividade dominante na vertente de ensino e saberes de língua do caráter reparador, da tradição gramatical. Na escrit(ur)a desta dissertação, percebemos visibilidade também nos pilares que ecoam no ensino de língua, quais sejam, gramática, retórica e poética. Outrossim, observamos que os exames admissionais para cursos eram efetuados em latim e isso ecoa na contemporaneidade, traço sublinhado no ementário com conteúdo de *Locuções latinas*. São efeitos de verdade e de evidência que se linearizam no funcionamento do discurso como saturados, como memórias não lacunares. Conforme já mencionamos, Auroux (2009, p. 70), concebe a gramática como instrumento linguístico e a compara com o martelo que prolonga o gesto da mão, transformando-o, da mesma forma, uma gramática prolonga a fala natural, e dá acesso a um corpo de regras que não figuram juntas na competência de um mesmo sujeito. Assim, en(tre)laçando os fios do imaginário de ensino de língua com a gramatização, compreendemos com Auroux (*Ibid.*), que o processo de gramatização nunca termina porque as línguas evoluem numa concepção continuísta, processo que se persegue, sem chance de ser finalizado: “com a gramatização rompeu-se a ligação exclusiva das ciências com a temporalidade, introduzindo o espaço. A gramatização é um patamar, entretanto, gramática e dicionário não esgotam a prática da linguagem dos homens” (*Ibid.*, p.75-76). Por conseguinte, no enleio dos fios de imaginário de ensino de língua para o profissional de Direito, observamos, pelos instrumentos linguísticos, a possibilidade de analisar o perpétuo desdobramento das palavras, de (des)construir o imaginário de ensino de língua deste profissional, “em um mundo discursivo em que a certeza e a completude se diluem no achar-e-perder dos elos de suas cadeias ilusoriamente objetivas e seguras” (SILVA, 1998, p. 24).

A terceira indagação, tal como fio da meada ou fio de sustentação deste estudo, buscou no passado compreensão para o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: quais marcas desse percurso de historicidade são constitutivas e ressoam no ensino de língua em curso superior de Direito? Com Ferreira (2001), lemos que é pelo discurso que a história

deixa de ser vista apenas como evolução, apenas como cronologia. Para impedir a repetição do já-dito, destacamos uma ressonância de historicidade presentificada na materialidade analisada do *corpus* (PPCD, 2003): uma visibilidade emergiu ao analisarmos o RD5, nomeações dos componentes curriculares. Observamos que o componente curricular era Língua Portuguesa II e, com as ressonâncias da Linguística Textual, da década de 1980, mais a conjuntura de ensino de língua amparada pela LDB 9394/96 e pelos PCNs (1998), que inscreviam, além da Linguística Textual, a Teoria da Enunciação e a Teoria da Análise do Discurso, a nomeação do componente curricular passou a Produção de Textos, todavia, somente alterou a nomeação, pois o ementário permaneceu igual ao anterior, *ipsis litteris*. Investigamos, outrossim, que foi esta LDB/96 que inscreveu a nomeação “componente curricular”, pois a legislação anterior trazia “disciplina”.

Esta investigação foi muito interessante, já que deu visibilidade aos atravessamentos do discurso transversal (Pêcheux, 2009, p. 154) enquanto interdiscurso que põe em conexão entre si os elementos discursivos do pré-construído. Exemplificando, no nível da formulação, no intradiscurso, nas ementas dos componentes curriculares de ensino de língua de Direito da Unoesc Xanxerê, o PPCD (2013) traz a nomeação “componente curricular”, conforme amparado pela legislação, contudo, no intradiscurso que realiza o trabalho de juntar, de alinhar e costurar os sentidos dispersos, o enunciador desliza e é capturado e atravessado pelo discurso transversal, enquanto interdiscurso e, na ilusão de que tem o controle do dizer, no corpo do texto do PPCD em tela, ao explicar o eixo fundamental dos componentes curriculares ofertados aos ingressantes da fase inicial do curso, o enunciador desliza e escreve “[...] *compõem-se de disciplinas básicas* [...]” (PPCD, 2013, p. 11-12). Pouco mais adiante, no mesmo documento, deparamo-nos com “oscilações-vacilações” (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 257) do enunciador: “*O Colegiado de Curso de Direito, em reunião semestral, que estabelecerá as disciplinas complementares que serão oferecidas* [...]” (PPCD, 2013, p. 12). “Oscilou-vacilou” o enunciador, no intradiscurso, e deu visibilidade a ressonâncias do discurso transversal, do pré-construído, numa “pulsção metaenunciativa da escrita”: neste vacilo, foi interpelado pela memória discursiva que desliza pelas fendas da porosidade da língua no eixo da memória discursiva, presente da interdiscursividade.

Assim, ao tecer os fios que discutem as indagações que conduziram nosso estudo, paralelamente, entrelaçamos os fios dos objetivos e vamos findando nossa dissertação com a sensação de que analisamos, sob a teoria da Análise de Discurso, a construção discursiva de documentos institucionais do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê – SC. Também, buscamos *compreender* as condições de produção que afetam os ementários de

Língua Portuguesa deste curso, a partir da História das Ideias Linguísticas e das ressonâncias da memória do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Superior, no Brasil. Neste entremeio, investigamos a relação língua e história como constitutiva de um espaço que é norteado por documentos institucionais, (re)significados e atualizados em cada contexto sócio-histórico-ideológico e observamos como e quais saberes do domínio da Língua Portuguesa são mobilizados na organização curricular do curso de graduação em Direito, da Unoesc Xanxerê – SC.

Com esta pesquisa, almejamos contribuir com a cientificidade, ao dar visibilidade que o componente curricular vai se (re)configurando nas práticas docentes e discentes em diálogo com as políticas públicas e institucionais para a educação. Também, nossas reflexões sugerem que não se trata de selecionar uma das vertentes de ensino de língua e abandonar as demais, mas de trabalhar, paulatinamente, cada uma dessas vertentes de ensino, de modo a ampliar, cada vez mais, o leque de possibilidades que essas diferentes acepções de língua colocam à disposição de seus estudantes. A concepção de língua atua sobre a concepção de ensino da Língua Portuguesa e há de se considerar as interferências da legislação vigente na prática pedagógica. Prática esta que nos interpela com (des)construções do imaginário linguístico: concordamos com Pêcheux (2009), pois, pelas relações entre materialidades, não se exclui a estrutura, mas se observa, nessa estrutura, o funcionamento da história, da língua e do sujeito.

Importante reiterar, neste estudo, ancoramo-nos nas leituras dos textos de Pêcheux (1990; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2012a; 2012b), textos recheados de questões que se abrem para a possibilidade de outras perspectivas, em que se depara com a vontade de verdade, vontade de saber: “as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequência de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade da verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 15). Este estudo traduz-se em “vontade da verdade” da pesquisadora nas atividades languageiras: o cientista tem de se habituar a acolher exceções e novas formulações, visto que, a longo prazo, elas se constituirão em novas regras, novas verdades. Assim como as línguas, as teorias também mudam com o passar do tempo. Lançando um olhar não conclusivo para este estudo, nos vem à mente a reflexão “é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, *é preciso ousar pensar por si mesmo*” (PÊCHEUX, 2009, p. 281, grifo nosso), assim, ousamos desejar que a construção deste *corpus* e as reflexões aqui produzidas possam contribuir para suscitar outros olhares de pesquisadores outros acerca deste objeto de investigação.

Neste parágrafo, embasados na filiação teórica, costuramos tecidos que dão visibilidade à (des)construção do imaginário de língua e de ensino de língua do profissional

do Direito. O que nos move a falar da língua, conforme Gadet; Pêcheux (2010, p. 45), é o amor da língua, é a paixão que a pesquisadora tem pelas palavras, é a logofilia, “a loucura das palavras que pode desembocar na escrita” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Milner (2012, p. 22), ao situar a deriva imaginária de língua, indaga: “acaso a linguagem sustentaria em outra coisa que não nesse momento em que o ser falante se assimila reflexivamente como tendo congêneres que formam classe com ele e que se distinguem em um universo?” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Concordamos com Pêcheux (2009, p. 81): para que diversos personagens tenham o mesmo discurso, “a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados que estão compreendidos nela” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Sob este prisma do imaginário de ensino de língua no Direito, que supõe a unidade e a homogeneidade garantidoras das classes hegemônicas apontando para uma estratificação da língua que, conforme Zandwaiss (2012, p. 179), “ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea, que ao representar seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes, enfim, se torna útil à exclusão social”. Nesse sentido, quanto maior o domínio da língua de Estado, língua oficial, língua padrão, língua do Direito, mais se avança em relação a uma língua ideal, praticada por um grupo cada vez mais seletivo, em uma escala ascendente. Lembrando que, de acordo com Ferreira (2005, p.19), a metáfora da rede de pesca, com os fios, os nós e os furos, auxilia na compreensão de língua da Análise de Discurso: “os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar” (*Ibid.*, *loc. cit.*). E, nesta “moedagem imaginária” (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 46), há trabalhadores obstinados, pelos caminhos da *techné*, na tentativa de “dominar racionalmente o corpo do pensamento, com a ajuda de uma língua ideal todo poderosa” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Problematicamos sentidos com os autores (*Ibid.*) de que o profissional do Direito é interpelado “no imaginário sem o saber e a língua lógica faz-se simbólica motivada sob formas de convenções institucionalizadas” (*Ibid.*, p.47). E, como um pêndulo em movimento (PETRI, 2013), oscilamos num vaivém de língua de Direito imbricada com língua de Estado e com a língua da lei, navegando pelo imaginário e pelas errâncias da (con)fluência, da (con) fusão e da (pro) fusão das línguas.

Iniciamos a dissertação falando em sabor e, finalizamos, trazendo uma pitada de degustação de James Joyce, citado por Authier-Revuz (2004, p. 34, grifo do autor): “*o riso é o grande trabalho de fermentação das palavras*”. Encerramos nossa dissertação, sorrindo, com o doce sabor de concretização da missão a que nos desafiamos. Então, um brinde! Um brinde aos possíveis reinícios que a teoria da Análise de Discurso nos instiga, já que a incompletude nos é constitutiva...

E nesta relação entre **Língua e Direito – uma relação de nunca acabar** –, relação entre ensino de língua e profissionais concernidos no segmento jurídico, ao se inscrever como objeto singular de investigação, passa a ser também uma língua de nunca alcançar, de nunca tocar, mas de sempre buscar, de sempre procurar, a língua inatingível. Por estas veredas, compreendendo que a educação é caminho, que o ensino de língua é trajeto a sinalizar o (per)curso no (dis)curso em constante movimento e (res)significação, entendemos com Orlandi (2013, p. 259) que nossas leituras, constituindo arquivos, são gesto de civilidade e de alteridade, de cuidado acadêmico acerca da necessidade que temos de persistir na construção de lugares de consistência intelectual e de capacidade política em fazer avançar nossas condições de compreensão e de produção de ciência. A importância deste gesto é que, na universidade, possamos refletir *com* a sociedade e não apenas *sobre* ela. E se a história que estamos procurando contar é acerca da *língua e o saber sobre ela*, que não sejamos meros aplicadores de programas (pro)postos, e, sim, que “possamos participar com nossa capacidade de reflexão dessa história, que não nos é transparente, mas é nossa” (ORLANDI, 2013, p. 259, grifo nosso). E, por derradeiro, “analisando os próprios discursos, vemos se *desfazem os laços aparentemente tão fortes* entre as palavras e as coisas, a destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 55, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre. *et al.* (Org.). **Papel da memória**. 3. ed. Trad. e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 11-21.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANCHIETA, José. [1595] **Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil**. Edição fac-similar. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura de poesia. In: _____. **Reunião**: 10 livros de poesia. 6. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.

_____. **A rosa do povo**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. Campinas, SP, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: **Informação e documentação**: artigo em publicação periódica científica impressa – apresentação. Rio de Janeiro, 2003. 5 p.

_____. NBR 14724: **Informação e documentação**: trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2011, 11 p.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. **O judiciário ao alcance de todos**: noções básicas de juridiquês. 2. ed. Brasília: AMB, 2007.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, p. 11-80.

_____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 253-276.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 261-305.

BALDINI, Lauro José Siqueira. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**: análise discursiva do controle da língua. Campinas: RG, 2009.

BARRETO BARROS, Maria Emilia de Rodat de Aguiar. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinas**. v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BÍBLIA. Português. A Bíblia de Jerusalém. Nova edição rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2002.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 4.430, de 30 de outubro de 1869**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4430-30-outubro-1869-553076-publicacaooriginal-70716-pe.html>>. Acesso em: 16 jun. 2013

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. **Decreto-lei nº 464**, de 11 de fevereiro de 1969. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10464.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Decreto nº 68.908**, de 13 de julho de 1971. Disponível em:
<<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 79.298**, de 24 de fevereiro de 1977. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais** – Cursos de graduação. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2013.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito** – Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso** – cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme; CAMARGO, Márcio José Pereira de. Vertentes do ensino de Português em cursos superiores. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CÂMARA JR., José Mattoso. Roman Jakobson e a linguística. In: JACOBSON, Roman. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 165-174.

CAMARGO, Márcio José Pereira de. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. (2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.

CAMPOS, Haroldo de. O poeta da linguística. In: JACOBSON, Roman. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 183-194.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Panônica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHISS, Jean-Louis; PUECH, Christian. *Le langage et ses disciplines*. Paris, Bruxelles: Editions Duculot, 1999.

CHRISTO, Carlos Alberto Libanio. (Frei Beto). Paulo Freire: a leitura do mundo. In: **Caderno de formação**, nº 4, São Paulo: SINPRO, p. 28-29, 2004. Disponível em: <<http://sinpro-abc.org.br/download/formacao4.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

COELHO, Marcus Vinicius. **Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil em entrevista**. Congresso em Foco, publicada em 22/01/2014. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

CORACINI, Maria José. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

_____. Entrevista inédita com Jean-Jacques Courtine sobre seu percurso científico, sobre as noções de “discurso” e “corpo” como objeto de estudo. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p. 251-271, jan.-jun. 2010. Entrevista concedida a Silvia Nugara.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. **Curso de português jurídico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro**. Ou a prótese de origem. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001.

DIAS, Luiz Francisco. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unimat, 2001. p. 185-198.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Formação, educação e conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Org.). **Universidade e educação geral**: para além da especialização. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 155-170.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: _____; RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro. **Universidade e sociedade**: perspectivas internacionais. Sorocaba, SP: Eduniso, 2008. p. 169-182.

DI RENZO, Ana Maria. La lengua de nunca acabar: o real da língua e o real da história. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina. (Orgs.) **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 223-229.

DORNELES, Elizabeth Fontoura; SCHONS, Carme Regina. **Corpo, política e discursividades**. 2014. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/wp-content/uploads/2014/04/11.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2014.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de Si e Identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: _____; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 79-106.

ELIA, Luciano. **O conceito do sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FERREIRA, Maria Cristina. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambigüidade ao equívoco**, 1994. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/docum.ent/?code=vtls000082331&fd=y>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. **Linguagem e Ensino**, Universidade Católica de Pelotas, v. 2, n. 1, jan. 1999.

_____. **Da ambigüidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

_____. **Glossário de termos do discurso**. (Org.). Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

_____. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F.; _____. (Orgs.) **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 13-22.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FETZNER, Néli Luiza Cavalieri. **Lições de gramática aplicadas ao texto jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 159-250.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv23907.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

FURLANETTO, Maria Marta. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 301-324, 2010.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

_____. A língua inatingível. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. (Orgs.). 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto. [et al.]. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007, p. 51-78.

GRIGOLETTO, Evandra. A língua além do sistema e da norma. In: CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. A Língua Portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**. Revista da SBPC. Línguas do Brasil. Ano 57, n. 2, p. 24-28, abr./jun. 2005a.

_____. **Multilinguismo:** divisões da língua e ensino no Brasil. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005b.

_____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.

_____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, n. 26, p. 53-62. [s.d.] Língua e literatura: limites e fronteiras. UFSM. [s.d.]. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r26/artigo_5.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2014.

HENRY, Paul. Sentido, sujeito, origem. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Discurso fundador**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 151-162.

_____. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010a, p. 23-48.

_____. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010b, p. 11-38.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IACOBUCCI, Gabriele. **O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior?** O impacto nas outras regiões do mundo (o caso da América Latina e do Brasil). (2012). Dissertação de Mestrado em Estudos Europeus. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal, 2012. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/21396/1/Processo%20de%20Bolonha-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gabriele%20Iacobucci.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. 2009. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

INDURSKY, Freda. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 100-121, 2003.

_____. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon**, Porto Alegre, n. 48, p. 35-54, jan.-jun. 2010.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange Mittmann; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.

INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange Mittmann; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Memória e história na/da análise do discurso**. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

INEP. **Avaliação das Instituições de Educação Superior**. 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional>. Acesso em: 25 mai. 2014.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

_____. **Linguística, poética, cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KASPARY, Adalberto José. **Habeas verba**: português para juristas. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, linguística textual e ensino de línguas**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LACAN, Jacques. **O seminário**. Livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954. Trad. Bety Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **O seminário**. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. A coisa freudiana ou o sentido do retorno a Freud em psicanálise. In: **Escritos**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: *Quo vadis América Latina?* **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), vol.17, n. 3 Sorocaba, SP, nov. 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A noção de língua para a análise de discurso. In: **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2013.

_____. Componente curricular de língua portuguesa em curso de direito: uma análise de ementários. In: **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 2014.

LUCAS: In: **A Bíblia**: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

_____. Subjetividade e imaginário linguístico. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

_____. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARTINS, Taís da Silva. **Emergência, movimento e deslocamento da disciplinarização da Análise de Discurso no RS**. (2008). Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2093>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MARTINS, Túlio; MORENO, Cláudio. **Português para convencer:** comunicação e persuasão em direito. São Paulo: Ática, 2006.

MENDONÇA, Ana Walesca Pollo Campos. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** n. 14, p. 131-150, mai./jun./jul. 2000.

MILNER, Jean-Claude, **O amor da língua.** Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

NISKIER, Arnaldo. **A Educação brasileira** - 500 anos de história - 1500/2000. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NUNES, José Horta. Uma revista de Língua Portuguesa: divulgação de saberes e silêncios. In: SHONS, Carme Regina; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs.). **Língua, escola e mídia:** entrelaçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Ética e Política Linguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, n. 1, p. 7-22, 1998.

_____. **História das ideias linguísticas no Brasil:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Discurso fundador.** (Org.). 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Terra à Vista** - discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

_____. **Língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. **Gestos de leitura:** da história no discurso. (Org.). 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli; SOUZA, Tania Conceição Clemente de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **Política linguística na América Latina.** Campinas, SP: Pontes, 1998.

PAULO FILHO, Pedro. **A revolução da palavra:** uma visão do *homo loquens*. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1987.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua.** Imigração e nacionalidade. 1999. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1999.

_____. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unimat, 2001. p. 235-255.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19, p. 724, jul./dez. 1990. Disponível em:

<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3011>>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010a.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Gestos de Leitura.** 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010b, p. 49-59.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. *et al.* (Org.). **Papel da memória.** 3. ed. Trad. e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010c, p. 49-57.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010d, p. 307-315.

_____. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria, RS: Editora da UFMS, 2013, p. 39-48.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.

_____. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unimat, 2001, p. 167-183.

_____. Retórica: sujeito e escolarização. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 139-153.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Miriam Rose (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PFROMM NETTO, Samuel; DIB, Claudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/ Instituto Nacional do Livro, 1974.

PIETRI, Emerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental: Editora 34, 2009.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: A Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(em) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROBIN, Regine. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *Le deuil de l'origine*: une langue en trop, une langue en moins. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

RODRÍGUEZ, Victor Gabriel. **Argumentação jurídica**: técnicas de persuasão e lógica informal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROMANELLI, Utaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSA, José Guimarães. **Tutameia** – Terceiras estórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

ROSSATTO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

SACRISTIÁN, José Gimeno; ROSA, Ernani. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
SCHERER, Amanda Eloina. Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005a.

_____. **A constituição do eu e do outro pela interpelação da língua pela língua na história do sujeito**. Porto Alegre: UFRGS/CD II SEAD, 2005b.

_____. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (Orgs.). **Análise do discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008.

SCHONS, Carme Regina. “**Adoráveis**” revolucionários: produção e circulação de práticas político discursivas no Brasil da Primeira República. 2006. 282f. Tese. Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

_____. O nome da língua: processos de institucionalização da língua brasileira e memória. **Letras**, v. 23, n. 46, p. 23-42, jan./jun., Santa Maria, 2013.

SCHONS, Carme Regina; DAGNEZE, Cinara Sabadin. Trapaceando a língua no governo Médici: um estudo sobre o imaginário de língua pelo jornal O Pasquim. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 11, n. 1, Tubarão, SC, p. 37-57, jan./abr. 2011.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

SERRANI, Silvana Mabel. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição da discursividade. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo, SP: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentido e do sujeito da escolarização. 1998. Tese. Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

SILVA, Elza Maria Tavares. **Ensino de Direito no Brasil**: perspectivas históricas gerais. Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), parte da sua Dissertação de Mestrado defendida na Pós-Graduação de Psicologia Escolar da PUC-Campinas, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v4n1/v4n1a08.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2014.

SILVA SOBRINHO, José Simão. “**A língua é o que nos une**”: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.

STÜBE, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino:** discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva; SURDI, Marcia Ione. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, Mascarello (Org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Chapecó: Sinproeste, 2011, p. 118-133.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_sumario.htm>. Acesso em: 21 mai. 2014.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê**. (1999) Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê, 2000.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2003.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2004.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2005.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2007.

_____. Reitoria. **Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no Campus de Xanxerê**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC: Unoesc, 2012.

_____. Reitoria. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc, 2013.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa - Omega, 1994.

VAYNE, Paul. **O inventário das diferenças**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VELOSO, Caetano. **Letra só; sobre as letras**. (Org.). FERRAZ, Eucanãa. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Entrevista concedida a Bernardo Vorobow e Carlos Adriano. In: **CULT – Revista brasileira de literatura**. n. 49, agosto/2001.

VENTURINI, Maria Cleci. **Imaginário urbano**: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil - Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZANDWAIS, Ana. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 175-191.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. O português como língua transnacional. In: _____ (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009, p. 13- 41.

_____. Equívocos da/na língua oficial. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.) **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 275-295.

ANEXO A –**Autorização de acesso ao Projeto de Criação e ao Plano Pedagógico do curso de graduação em Direito da Unoesc Xanxerê e alterações do PPCD****REQUERIMENTO DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO****AO PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO E AO PLANO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE DIREITO DA UNOESC XANXERÊ**

Eu, Rossaly Beatriz Chioquetta Lorensen, mestranda do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal Fronteira Sul –UFFS –, área de concentração Linguística, Linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades, requero à Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, especificamente ao Curso de Direito – Coordenador Professor Doutor Vinicius Mozetic, o acesso ao Projeto de Criação do Curso, desde o ano da criação – 2000 – bem como posteriores alterações e reformulações do Projeto e do Plano Pedagógico do Curso até chegar aos dias atuais. Esta pesquisa concentra-se no ensino de Língua Portuguesa em Ensino Superior e pretende analisar as concepções de língua e os saberes linguísticos mobilizados no ensino superior. Pretende-se analisar os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa – nas nomenclaturas congêneres de Português aplicado ao Direito, Linguagem Jurídica, Produção de Textos – por meio de estudo pormenorizado e análise desses documentos do curso – que se constituirão no *corpus* desta pesquisa – e será parâmetro capaz de apontar/revelar qual o caráter predominante e qual a concepção de língua que sustenta o componente curricular de Língua Portuguesa para os futuros egressos de Direito da Unoesc Xanxerê.

Nestes Termos,

Pede Deferimento

Xanxerê (SC), 1º de agosto de 2013.


 ROSSALY BEATRIZ CHIOQUETTA LORENSEN

Deferido
02/08/13
Prof. Claudio Luiz Orco
Pró-Reitor Acadêmico
Unoesc – Xanxerê

DEFIRO O PEDIDO...
TODAVIA, ENCAMINHO
AO PRÓ-REITOR
ACADÊMICO PARA AS
DEVIDAS PRONÚNCIAS

ATT. Prof. Vinicius A. Mozetic
Coord. Curso de Direito
Unoesc Xanxerê